

Savoir-apprendre dans la Promotion de la Connaissance

Randi Hauge



FRA 4191 Masteroppgave i fransk
Lektor- og adjunktprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Savoir-apprendre dans la Promotion de la Connaissance

***En quoi consiste la différence entre l'intention du
programme et le programme compris et opérationnalisé
par les enseignants de langues étrangères?***

Randi Hauge

FRA4191 Masteroppgave i fransk, lektor- og adjunktprogrammet

Universitetet i Oslo

Våren 2008

Veileder: Turid Henriksen

Table de matière

TABLE DE MATIÈRE	2
INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE	8
1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES ET L'IMPORTANCE DES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE	8
1.1. DEVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE DE LANGUE DEPUIS 1970	8
1.1.1. <i>The Threshold Level 1975, Un niveau-seuil, Scope 1986 et The Threshold Level 1990</i>	<i>9</i>
1.2. L'AUTONOMIE DE L'ÉLEVE ET LE SAVOIR-APPRENDRE	11
1.2.1. <i>Définition de l'autonomie et du savoir-apprendre</i>	<i>11</i>
1.2.2. <i>Nouveaux objectifs de l'enseignement et nouveaux rôles des enseignants</i>	<i>13</i>
1.3. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	14
1.3.1. <i>La cognition et les stratégies d'apprentissage</i>	<i>14</i>
1.3.2. <i>Les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives</i>	<i>15</i>
1.4. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES	17
1.4.1. <i>Les compétences générales</i>	<i>18</i>
1.4.2. <i>Le Portfolio européen des langues</i>	<i>21</i>
1.4.3. <i>Le plurilinguisme</i>	<i>24</i>
2. LES PROGRAMMES NATIONAUX ET LES PROGRAMMES DES MATIERES	25
2.1. LES PROGRAMMES NATIONAUX	25
2.1.1. <i>Développement des programmes</i>	<i>25</i>
2.1.2. <i>Les cinq différents niveaux de programme</i>	<i>26</i>
2.2. LES PROGRAMMES NORVEGIENS	27
2.2.1. <i>L'apprentissage selon la partie générale</i>	<i>27</i>
2.2.2. <i>Le programme de R94 et les objectifs de l'enseignement des L2 au lycée</i>	<i>28</i>
2.2.3. <i>Le programme du français de L97 et les objectifs de l'enseignement du français au collège . 30</i>	<i>30</i>
2.2.4. <i>Le programme de L06 et les objectifs de l'enseignement des L2 au lycée</i>	<i>34</i>
DEUXIEME PARTIE : METHODE ET ANALYSE DES ENTRETIENS	42
3. METHODE	42
3.1. LES METHODES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	42
3.2. L'ENQUETE	43
3.2.1. <i>L'enquête par entretien</i>	<i>43</i>
3.3. NOTRE APPROCHE	44

3.3.1. L'élaboration du guide d'entretien	44
3.3.2. L'échantillon	46
3.3.3. La réalisation des entretiens	47
4. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	49
4.1. PRESENTATION DES PROFESSEURS, LEURS ECOLES ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL	49
4.1.1. Formation initiale et formation continue	52
4.1.2. L2 comme domaine prioritaire, L2 offertes et collaboration entre les professeurs	53
4.1.3. Organisation de l'enseignement.....	56
4.1.4. Les TICE et l'équipement disponible	57
4.1.5. Les manuels.....	59
4.2. LE PROGRAMME DES L2 EN GENERAL.....	60
4.2.1. Les opinions générales.....	60
4.2.2. Les parties difficiles	61
4.2.3. La dépendance réciproque des trois domaines du programme.....	61
4.2.4. Qu'est-ce qu'un bon élève de langue ?	62
4.2.5. L'apprentissage à vie	62
4.2.6. Analyse	63
4.3. LA MISE EN PRATIQUE DU SAVOIR-APPRENDRE	65
4.3.1. L'importance et les connaissances du savoir-apprendre	65
4.3.1.1. Analyse	66
4.3.2. L'utilisation des TICE, d'autres ressources et des textes authentiques	67
4.3.2.1. Analyse	68
4.3.3. Le plurilinguisme	70
4.3.4.1. Analyse	70
4.3.4. Conscience de son propre apprentissage.....	71
4.3.3.1. Analyse	72
4.3.5. L'autoévaluation	73
4.3.5.1. Analyse	74
4.3.6. Les stratégies d'apprentissage.....	77
4.3.6.1. Analyse	78
4.3.7. L'autonomie de l'élève dans son apprentissage.....	80
4.3.7.1. Analyse	81
4.3.8. Collaboration	83
4.3.8.1. Analyse	83
TROISIEME PARTIE : RECAPITULATION ET CONCLUSION	84
5. CONCLUSION.....	84

BIBLIOGRAPHIE	92
ANNEXES.....	95
ANNEXE 1	96
ANNEXE 2	101

Introduction

Dans la société cognitive qui se profile, il sera de plus en plus impératif de se former tout au long de la vie. Cela suppose en amont d'avoir appris à apprendre et d'être capable de se placer en situation d'autoformation dans une société en évolution constante à laquelle seul un sujet autonome peut s'adopter sans perdre son identité.

(Barbot, 2001 : 31).

En 2006 une nouvelle réforme scolaire est entrée en vigueur en Norvège : *la Promotion de la Connaissance*¹. Le nouveau programme national (désormais : L06), issu de la réforme, comprend à la fois l'école obligatoire et l'école secondaire. En élaborant L06, le Ministère a souligné que les objectifs des programmes de l'époque étaient trop vastes et trop détaillés. Les objectifs de L06 sont en conséquence élaborés d'une manière plus ouverte et le programme donne une grande liberté aux professeurs en ce qui concerne le choix de méthodes d'enseignement et d'activités ainsi que la matière à étudier.

Le programme des langues étrangères est divisé en trois domaines : « savoir-apprendre », « communication » et « langue, culture et société ». Les termes « autonomie de l'élève », « apprentissage autodirigé » et « apprendre à apprendre » sont connus des programmes norvégiens R94 et L97, et le concept « savoir-apprendre » est relié à tous ces termes. Cependant, ce domaine est beaucoup plus élaboré dans L06 : les objectifs d'apprentissage sont formulés explicitement et ils sont réunis sous sa dénomination particulière : « savoir-apprendre ». Le programme définit le savoir-apprendre comme « conscience de son propre apprentissage et de sa propre utilisation de la langue » (L06 : 102, notre traduction). Le but est de développer une prédisposition de l'élève à continuer à

¹ *La Promotion de la Connaissance est la traduction de Kunnskapsløftet*

apprendre tout au long de sa vie pour faire face à des exigences professionnelles et personnelles.

Quand un nouveau programme est introduit, il est important que les enseignants s'identifient avec les principes et les directives du programme. Selon Engelsen (2006 : 57), les recherches montrent que les enseignants font résistance aux changements qui viennent de l'extérieur. D'autres chercheurs proclament que les professeurs ne s'adaptent pas aux réformes centralement initialisées. Par contre, ils adaptent les réformes à eux-mêmes, à leur propre façon d'enseigner. Cela veut dire que les réformes donnent rarement de grands changements dans l'enseignement.

Également, les recherches indiquent qu'il y a souvent une différence entre ce que le gouvernement désire accomplir et ce que les enseignants et les apprenants font en réalité dans la salle de classe (Engelsen, 2006 : 74). Goodlad (1979) distingue cinq niveaux de programme: *le curriculum idéal*, *le curriculum formel*, *le curriculum compris*, *le curriculum opérationnalisé* et *le curriculum expérimenté* (voir 2.1.2. pour les définitions), et montre ainsi qu'il faut passer par plusieurs étapes pour arriver à la réalisation des programmes.

Ce mémoire va examiner l'hypothèse qu'il existe une différence entre les cinq niveaux de programme de Goodlad et qu'il y ait rarement symétrie entre l'intention du programme et ce qui est réalisé dans les salles de classe. L'objectif de l'étude sera d'étudier cette différence et de répondre à la question suivante :

En quoi consiste la différence entre l'intention du programme et le programme compris et opérationnalisé par les enseignants de langues étrangères ?

Le mémoire comprend trois parties. La première partie va donner la base théorique de l'étude, et nous allons étudier le développement du savoir-apprendre à partir des années 1970 jusqu'à aujourd'hui. Ensuite, nous allons voir de plus près les cinq différents niveaux de programme et étudier le développement du savoir-apprendre dans les programmes nationaux norvégiens R94, L97 et L06. Dans la deuxième partie, nous allons présenter l'enquête. Nous allons expliquer la méthode de recherche de l'étude, ainsi

qu'élaborer le guide d'entretien. Nous avons décidé d'interviewer six professeurs de français de cinq différents lycées dans la région d'Oslo. Le but de l'enquête est de faire connaître les compétences des professeurs dans le domaine « savoir-apprendre », la façon dont ils interprètent et réalisent ces objectifs, ainsi que d'étudier leurs opinions et leurs attitudes envers ce domaine. Ensuite, nous allons présenter et analyser les données obtenues dans l'enquête. Finalement, dans la troisième partie, nous allons récapituler et tirer la conclusion de l'étude.

Première partie : Le cadre théorique

1. L'apprentissage des langues étrangères et l'importance des travaux du Conseil de l'Europe

Dans ce premier chapitre, nous allons étudier de plus près le développement de l'apprentissage des langues étrangères à partir des années 1970 jusqu'à nos jours. Nous allons surtout nous concentrer sur le travail du Conseil de l'Europe, notamment du Groupe des Langues Vivantes, et d'Henri Holec, ainsi que sur le développement des stratégies d'apprentissage dans le but de mieux comprendre les programmes norvégiens des langues étrangères.

1.1. Développement de l'apprentissage de langue depuis 1970

Les années 1970 marquent une rupture dans l'histoire de la didactique des langues. La *communication* a eu sa place dans les sciences du langage et les modèles théoriques de *compétences de communication* vont jouer un rôle important dans la définition de nouvelles pratiques didactiques (Barbot, 2001:17). Désormais, on commence à considérer les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux et la langue comme un outil de communication.

Plusieurs théories de compétences communicatives pour les langues étrangères et secondes (désormais : L2) ont été développées pendant les deux ou trois dernières décades. La théorie qui a eu le plus d'influence sur l'enseignement européen, y compris la Norvège, est celle de Michael Canale et Merrill Swain en 1980 (Simensen, 1998 : 105). Ils traitent la compétence communicative comme une relation et une interaction entre la compétence grammaticale, la connaissance du système linguistique, la compétence sociolinguistique et l'aspect fonctionnel de la communication (Canale et Swain, 1979 :

9). Quatre compétences construisent la compétence communicative dans la définition de Canale et Swain : *la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique* (voir 1.1.1. pour la définition des compétences).

En ce qui concerne l'élaboration des programmes des L2, les travaux du Conseil de l'Europe ont joué un rôle important pour beaucoup de pays européens, y compris la Norvège. Nous allons commenter les documents les plus importants : *The Threshold Level 1975, Un niveau-seuil, Scope 1986, The Threshold Level 1990* et *Le cadre européen commun de référence pour les langues*.

1.1.1. The Threshold Level 1975, Un niveau-seuil, Scope 1986 et The Threshold Level 1990

The Threshold Level 1975 définit le niveau seuil de l'apprentissage adulte des L2. Le but est de rendre les apprenants capables de fonctionner dans la vie quotidienne. Basé sur les besoins de l'apprenant, The Threshold Level 1975 identifie les connaissances et les compétences nécessaires pour que l'apprenant puisse être capable de communiquer de manière efficace. Ce modèle a eu une grande influence dans la planification des programmes didactiques scolaires, et il a servi de base pour l'élaboration de nouveaux programmes nationaux. La version française, **Un niveau-seuil**, est sortie en 1976.

Même si The Threshold Level 1975 contient la base de la compétence communicative, il a fallu par la suite préciser quelques composants. Dans **Scope 1986** van Ek nous présente un modèle dans lequel il spécifie les objectifs de l'apprentissage d'une L2. Il élargit les compétences communicatives de quatre à six, et il souligne que la compétence communicative comprend à la fois des compétences langagières et des compétences générales dont les générales soutiennent les langagières. De plus, il consacre un chapitre entier à *la promotion de l'autonomie* (voir 1.2.). Désormais, les six compétences communicatives sont *la compétence linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique, socioculturelle et sociale*. Pour être capable de communiquer, il est

nécessaire que l'apprenant sache combiner et se servir de toutes ces compétences. Dans ce qui suit, nous allons donner la définition des six compétences selon Scope 1986.

La compétence linguistique est la connaissance du vocabulaire et de la prononciation, ainsi que la capacité de maîtriser la grammaire pour pouvoir communiquer ses opinions.

La compétence sociolinguistique est la capacité de savoir utiliser et interpréter les formes linguistiques selon le contexte dans lequel on se trouve ; par exemple à qui se tutoyer et à qui se vouvoyer.

La compétence discursive est la capacité de comprendre et d'obtenir cohésion et cohérence dans la situation de communication ; par exemple savoir comment commencer et fermer une conversation.

La compétence stratégique comprend l'utilisation des stratégies verbales et non verbales dans le but de compenser pour des trous et des manques dans la situation de communication. Toute communication est située dans un contexte socioculturel et il faut utiliser les connaissances de la culture dans

l'interprétation des textes et dans l'interaction avec les personnes natives. C'est ce que

l'on appelle *la compétence socioculturelle*. Également, toute communication est une

activité sociale. *La compétence sociale* consiste en la motivation, l'attitude et la confiance en soi pour *vouloir* communiquer, ainsi qu'en l'empathie et la capacité de manier des situations sociales pour *avoir la faculté* de communiquer.

The Threshold Level 1990 révisé et développe encore les documents de 1975 et de 1986. La plus grande différence entre ces documents, c'est que Threshold Level 1990 focalise les compétences communicatives relatives au contexte éducatif : il contient des stratégies discursives, un composant socioculturel, des stratégies de compensation et un composant d'« apprendre à apprendre » (voir 1.2.1. pour la définition d'apprendre à apprendre) (Ek, van & Trim, 1991 : 4). Les nouveaux composants traitent l'acquisition des stratégies et le développement d'un apprentissage conscient (Ek, van & Trim, 1991 : 5). C'est-à-dire que l'élève doit être conscient à la fois des besoins communicatifs personnels et du processus d'apprentissage.

Avant d'aborder *Le cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais : le CECRL) qui est le dernier grand travail du Conseil de l'Europe, nous allons élaborer

les termes « autonomie », « savoir apprendre » et « stratégies d'apprentissage ». Ce sont tous des termes importants pour comprendre et pouvoir analyser le CECRL.

1.2. L'autonomie de l'élève et le savoir-apprendre

L'autonomie a constitué une option majeure au sein du groupe des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. Le groupe s'est d'abord concentré sur l'apprentissage et l'acquisition de langues étrangères par les adultes, puis à l'apprentissage des enfants.

C'est au cours des années 1970 qu'apparaissent les termes « autonomie », « autodirection » et « auto-apprentissage ». L'enseignement commence à se centrer sur l'apprenant en proposant un modèle d'apprentissage alternatif par rapport à un enseignement traditionnel qui était fondé sur le contenu. Désormais, l'enseignant devient un « médiateur entre l'apprenant et la construction de ses connaissances » (Barbot, 2001 :31). En donnant un rôle actif à l'apprenant, cette pédagogie socioconstructiviste focalise les processus d'apprentissage et non pas le contenu.

1.2.1. Définition de l'autonomie et du savoir-apprendre

Selon Henri Holec (1990 : 76), qui depuis les années 1970 s'intéresse surtout à l'apprentissage des langues étrangères pour les apprenants adultes, le terme « autonomie », signifie « exercice actif de sa responsabilité d'apprenant ». Il voit l'élève comme « un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres ». Néanmoins, « autonomie » signifie aussi « capacité d'apprendre » (Holec, 1990 : 77), et un apprenant est autonome lorsqu'il *sait apprendre*. Le but est de développer la capacité d'apprendre : « d'acquérir les savoirs et les savoir faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre » (Holec, 1990 : 77).

Ce nouveau point de vue sur l'apprentissage représenté par la théorie de l'autonomisation, transforme la relation apprenant – apprentissage. Selon Holec (1979), il y a deux processus nécessaires pour que l'acquisition de l'autonomie soit possible.

Premièrement, l'apprenant doit se libérer des attitudes et des idées préjugées concernant ce que c'est qu'enseigner et apprendre, ainsi que de son rôle dans le processus d'apprentissage. De plus, il doit se libérer de l'idée qu'il existe *une* méthode d'apprentissage idéale et que ce sont les enseignants qui possèdent cette méthode (Holec, 1979 : 23).

Deuxièmement, l'apprenant doit passer par un processus successif pour acquérir les *savoir* et les *savoir-faire* nécessaires pour prendre en charge son propre apprentissage. Cela implique :

« avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :

- la détermination des objectifs ;
- la définition des contenus et des progressions ;
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.) ;
- l'évaluation de l'acquisition réalisée » (Holec, cité dans André 1989 : 32).

D'après Holec (1990) la détermination des objectifs se fait selon les critères subjectifs de l'apprenant. L'apprenant doit apprendre comment analyser ses objectifs personnels et les compétences langagières qu'il souhaite acquérir en termes de leurs composants linguistiques, pragmatiques et psycholinguistiques. Il doit aussi apprendre à faire des choix par rapport à l'apprentissage. Il doit savoir rassembler des supports didactiques appropriés et sélectionner les méthodes et techniques d'utilisation pour obtenir les résultats désirés. Puis, il faut déterminer les conditions de réalisation de l'apprentissage ; c'est-à-dire où se déroule l'acquisition, à quels moments, selon quels horaires, à quel rythme, etc. Finalement, il est important que l'apprenant évalue le processus d'apprentissage et l'acquisition pour s'assurer qu'il y a bien eu acquisition et pour orienter son apprentissage ultérieur. Il faut évaluer les prises en charge de l'apprentissage depuis la définition des objectifs et des contenus jusqu'à la sélection des méthodes et des techniques, le contrôle du déroulement de l'apprentissage et l'évaluation de l'acquisition (Holec, 1979 : 20).

C'est, donc, l'apprenant qui a la responsabilité de toutes les décisions concernant tous les aspects de l'apprentissage. Quand l'apprenant sera capable de prendre lui-même toutes ces décisions, on dit que c'est un apprentissage autodirigé ou en autonomie.

Cependant, à notre avis, cette définition se situe à un extrême. Il prend du temps à y arriver et dans le contexte scolaire il nous semble difficile de rendre les élèves totalement autonomes.

1.2.2. Nouveaux objectifs de l'enseignement et nouveaux rôles des enseignants

Holec (dans André, 1989 : 129) proclame qu'il est important de rendre le processus d'enseignement et d'apprentissage transparent pour que son utilité soit évidente.

L'apprenant doit être informé sur ce qu'il fait, pourquoi il le fait et les raisons pour lesquelles il le fait. Cette transparence est obtenue par une explication systématique et répétée de chaque activité pratiquée dans la salle de classe. Cependant, il est aussi important que l'apprenant connaisse le fonctionnement d'une langue et les processus d'acquisition psycholinguistiques et sociolinguistiques.

Donc, les nouveaux objectifs de l'enseignement sont d'aider l'apprenant à apprendre à apprendre. C'est-à-dire de procéder aux acquisitions linguistiques et communicatives qu'il s'est déjà définies et de l'aider à acquérir son autonomie (Holec, 1979 : 24).

L'enseignant devient ainsi un médiateur entre l'apprenant et la construction de ses connaissances. Il favorise le processus d'apprentissage et non pas le contenu en donnant un rôle actif à l'apprenant. Il doit fonctionner comme « facilitateur » d'apprentissage et aider l'apprenant à apprendre, et non le faire apprendre. Son rôle devient donc un rôle de guidage, d'entraînement, de construction d'outils, d'organisation et de régulation (Hoffmans-Gosset dans André, 1989 :133).

1.3. Les stratégies d'apprentissage

Déjà dans les travaux des années 1970, Holec utilise des termes comme « technique » et « méthode » quand il parle de l'autonomie de l'élève. Pendant les années suivantes, on commence à parler de « stratégies d'apprentissage » pour spécifier les opérations utilisées dans le processus de l'apprentissage.

Selon Legendre (cité dans Cyr, 1998 : 4), la définition de la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». Donc, il s'agit d'un ensemble de techniques, de plans et d'opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes pour atteindre efficacement un objectif.

Dans ce qui suit, nous allons étudier de plus près le développement des stratégies d'apprentissage ainsi que l'importance des travaux d'O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs.

1.3.1. La cognition et les stratégies d'apprentissage

Aux Etats-Unis vers le milieu des années 1980, O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs élaborent un modèle dans lequel ils focalisent l'aspect cognitif de l'apprentissage, et dans lequel ils développent encore le modèle de compétence de communication de Canale et Swain. Ils critiquent le modèle pour tenir compte seulement des stratégies de communication, et non pas des stratégies d'apprentissage. Dans le nouveau modèle, O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs soulignent l'importance de la psychologie cognitive dans l'apprentissage, et ils classent les stratégies d'apprentissage en trois grands types : *métacognitives*, *cognitives* et *socioaffectives*. Désormais, l'on commence à démontrer qu'il est possible d'enseigner certaines stratégies à des apprenants de L2 et que celles-ci se refléteront par une progression de résultats (Cyr, 1998).

La psychologie cognitive distingue trois catégories de connaissances ; les connaissances *déclaratives*, *procédures* et *conditionnelles*. Il est important que l'apprenant soit

conscient de toutes ces connaissances pour pouvoir maîtriser entièrement le processus d'apprentissage.

Les connaissances déclaratives correspondent aux savoirs - le quoi. Cela implique des connaissances théoriques comme, par exemple, la connaissance du système grammatical d'une langue. Mais, pour maîtriser des situations de communication authentique, il est aussi important d'avoir des *connaissances procédurales*. Ces connaissances correspondent aux savoir-faire : comment réaliser une action. C'est dans cette catégorie que l'on peut classer les stratégies d'apprentissage. Finalement, il faut avoir des *connaissances conditionnelles* pour savoir *quand* et *pourquoi* ; à quel moment et dans quel contexte va-t-on utiliser telle ou telle stratégie? L'on peut proclamer que cette catégorie de connaissances est responsable du transfert de l'apprentissage : il est capital que l'apprenant de L2 connaisse les stratégies d'apprentissage, mais il doit aussi savoir quand et pourquoi les utiliser.

Conformément au point de vue d'Holec (voir 1.2.2.), aussi Cyr (1998 : 112) opine qu'une des responsabilités de l'enseignant est d'informer l'apprenant des stratégies qui sont reconnues comme efficaces. Il est important que les stratégies lui soient présentées explicitement, et que leur caractère d'efficacité lui soit rendu évident. De cette manière, l'élève peut mieux exécuter les tâches proposées et acquérir une compétence générale en L2.

1.3.2. Les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives

Plusieurs modèles de stratégies d'apprentissage ont été élaborés. Nous allons ici nous référer à la typologie d'O'Malley et de Chamot (dans Cyr, 1998 : 38-40) étant donné que celle-ci nous paraît plus facile à manier et plus compréhensive pour ce que sont les stratégies d'apprentissage d'une L2. Comme nous l'avons déjà expliqué, ils classent les stratégies en trois catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

Les stratégies métacognitives consistent à réfléchir sur son processus d'apprentissage. L'apprenant doit se fixer et formuler les objectifs d'apprentissage qu'il veut atteindre. De

plus, il doit comprendre que c'est lui-même qui a la responsabilité et le pouvoir d'influencer son apprentissage aussi en d'autres contextes que celui de l'école. C'est-à-dire que l'apprenant doit être capable de rechercher *activement* des situations dans lesquelles il peut s'exposer à la langue cible pour maximiser son apprentissage. Il est aussi important que l'apprenant sache vérifier et corriger sa propre performance, qu'il comprenne le but d'une tâche et qu'il sache évaluer ses habilités à accomplir une activité et évaluer ses résultats. Notons que ces stratégies sont en accord avec la théorie d'autonomie de l'élève d'Holec en ce qui concerne la détermination des objectifs, la définition des contenus, la sélection des méthodes et des techniques et l'évaluation de l'apprentissage (voir 1.2.1.).

Les stratégies cognitives impliquent « une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1998 : 47). Ces stratégies sont aussi en accord avec la théorie d'Holec (voir 1.2.1.) en ce qui concerne la capacité de l'élève à utiliser les méthodes et les techniques appropriées pour obtenir les résultats désirés. Ces stratégies, telles que saisir l'occasion de pratiquer la langue, de mémoriser, de prendre des notes, de réviser, de résumer, de tolérer l'ambiguïté et de faire des inférences, d'utiliser des sources de référence, de paraphraser, de traduire et de comparer avec sa langue maternelle, sont au centre de l'acte d'apprentissage (Cyr, 1998 : 46 et suiv.).

Les stratégies socio-affectives comprennent une interaction avec d'autres personnes pour s'appropriier la langue cible ou pour gérer la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage (Cyr, 1998 : 55). Il s'agit, par exemple, de savoir poser des questions de clarification et de vérification, de coopérer avec ses pairs, de gérer des émotions et de réduire l'anxiété.

Remarquons que l'utilisation des stratégies d'apprentissage a pour but de développer la capacité de l'élève d'apprendre. Mais, Holec, dans sa définition de l'autonomie (voir 1.2.1), va très loin, et il est important de tenir compte qu'il parle de l'apprentissage autodirigé des adultes et qu'il se situe à un extrême. Cependant, nous croyons que l'on

peut faire des parallèles au contexte scolaire. Beaucoup de chercheurs, entre autres Wenden, Rubin et Thomson (Cyr, 1998 :129-130), ont une conception beaucoup plus restreinte de l'autonomie. Ils pensent que l'apprentissage des stratégies réduit la dépendance à l'endroit de l'enseignant et vise à accroître l'autonomie de l'élève. Notons la liaison qu'il y a entre les stratégies d'apprentissage et l'autonomie de l'élève.

1.4. Le cadre européen commun de référence pour les langues

Le cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'un travail commencé en 1991 par le Conseil de l'Europe. Il est sorti en 2001 et il offre « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » en décrivant « ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). En même temps, le CECRL donne la définition des niveaux de compétence pour permettre l'évaluation des progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.

Les objectifs du CECRL sont de favoriser la compétence communicative dans les langues étrangères, d'assurer que cette compétence est évaluée selon la même échelle dans tous les pays européens, et de favoriser le plurilinguisme de chaque Européen (voir 1.4.3.) ainsi que la compréhension et l'interaction interculturelles (Simonsen & Speitz, 2006 : 4). Il est basé sur l'hypothèse que « le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté » (Conseil de l'Europe, 2001 : 5).

Pendant les années 1970, comme nous l'avons déjà expliqué, l'on commence à distinguer la compétence linguistique de la compétence communicative pour souligner la différence qu'il y a entre les connaissances des formes linguistiques et les connaissances qui rendent une personne capable d'interagir et de communiquer fonctionnellement. Le CECRL définit les compétences de l'élève comme un « ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions » qui permet l'apprenant d'agir (Conseil de l'Europe, 2001 :15). Le Conseil de l'Europe établit une distinction entre les compétences générales (les compétences qui ne sont pas directement en relation avec la langue) et les compétences

communicatives (les compétences linguistiques proprement dites). Il définit l'usage et l'apprentissage d'une langue de la manière suivante :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et conditions variés et en se pliant en différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Par cette définition, nous pouvons voir que les compétences communicatives et générales dépendent les unes des autres : les compétences générales sont nécessaires pour l'apprentissage et les compétences communicatives sont nécessaires pour la communication. Elles contribuent simultanément à rendre l'individu capable d'accomplir les tâches exigées et de communiquer efficacement.

Étant donné que l'objectif de ce mémoire est d'étudier le processus d'apprentissage du français, nous allons maintenant nous concentrer sur les compétences générales du CECRL.

1.4.1. Les compétences générales

Les compétences générales sont « celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Autrement dit, ces compétences soutiennent l'apprentissage langagier. On distingue les *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre*, et il est nécessaire que l'apprenant dispose de tous ces savoirs pour un apprentissage complexe et pour devenir compétent et expérimenté. Dans ce qui suit, nous allons aborder les différentes compétences générales.

Les savoirs sont le résultat de l'expérience sociale. Quand on apprend une nouvelle langue, on utilise non seulement les savoirs qui ont à voir directement avec la langue et la culture, mais aussi les connaissances générales du monde que l'on dispose. Il est important d'avoir des connaissances relatives à la vie quotidienne et aux domaines publics ou personnels pour maîtriser les activités langagières (Conseil de l'Europe, 2001 :

16). Également, il faut disposer d'un savoir socioculturel, c'est-à-dire connaître la société et la culture de la langue parlée. Finalement, il faut une prise de conscience interculturelle qui consiste à connaître et à comprendre les ressemblances et les différences, ainsi que la diversité régionale et sociale qu'il y a entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83). Notons que toutes ces compétences font référence aux connaissances déclaratives (voir 1.3.1.).

Les savoir-faire font référence aux connaissances procédurales (voir 1.3.1.). C'est-à-dire savoir utiliser ses connaissances et ses savoirs. Il ne suffit pas de connaître les règles de la prononciation ou certaines parties de la grammaire. Il faut aussi avoir la capacité d'exécuter les actes courants de la vie quotidienne et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec d'autres personnes et cultures. Il s'agit ici d'une automatisation des savoirs.

Les facteurs individuels peuvent aussi jouer un rôle capital dans l'apprentissage et la communication. *Les savoir-être* sont des dispositions personnelles comme les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les traits de la personnalité qui sont importantes dans l'interaction sociale. Il peut, par exemple, être plus difficile pour une personne introvertie et silencieuse de prendre initiative de communication ou de prendre des risques, que pour une personne extravertie. Pour cette raison, il est important de faire comprendre aux apprenants que ce qui est le plus important, c'est d'essayer et d'oser communiquer, et non pas de s'exprimer grammaticalement correct. De la même manière, pour l'apprentissage d'une langue, il est nécessaire que l'apprenant soit ouvert et intéressé aux nouvelles expériences et aux autres idées, peuples et cultures (Conseil de l'Europe, 2001 : 84).

Les savoir-apprendre comprennent « la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (Conseil de l'Europe, 2001 : 85). Cette capacité est quelque chose qui se développe au cours même de l'apprentissage. L'objectif est de rendre les apprenants capables de « relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le

meilleur usage des possibilités offerts » (Conseil de l'Europe, 2001 : 85). Étant donné que cette étude va étudier le domaine « savoir-apprendre » de L06, c'est justement cette compétence générale qui nous intéresse le plus. Donc, dans ce qui suit nous allons approfondir la compétence *savoir-apprendre*.

Les savoir-apprendre font appel tout à la fois aux compétences de savoir-être, de savoirs et de savoir-faire. Ils peuvent, par exemple, se combiner aux savoir-être en tant que l'apprenant doit savoir prendre des initiatives et des risques dans la communication et demander à l'interlocuteur de se reformuler, et aux savoir-faire en tant que l'apprenant doit savoir comment utiliser le dictionnaire et comment se servir des supports.

Le savoir-apprendre est un domaine très complexe, et le CECRL le divise en quatre composants : « conscience de la langue et de la communication », « conscience et aptitude phonétiques », « aptitudes à l'étude » et « aptitudes heuristiques ».

Pour un apprentissage efficace, il est nécessaire que l'apprenant connaisse le système langagier selon lequel la langue est organisée et utilisée. De cette manière, les nouvelles connaissances peuvent s'intégrer dans le système déjà établi chez l'apprenant et être considérées comme un enrichissement et non comme une menace. C'est ce que l'on appelle la « conscience de la langue et de la communication » (Conseil de l'Europe, 2001 : 85).

Cependant, quand on apprend une langue il est aussi nécessaire de posséder des « aptitudes phonétiques » pour faciliter l'apprentissage de la langue. Il est important d'avoir la capacité d'apprendre à distinguer et de produire des sons inconnus. Également, quand on écoute un texte, il faut avoir la capacité de retrouver la structure et la signification du texte. Encore, il est décisif que l'apprenant maîtrise le « processus de réception et de production des sons applicables à tout nouvel apprentissage d'une langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 86). Pour ces raisons, il est important que l'apprenant connaisse, par exemple, les stratégies appropriées pour travailler les documents auditifs.

Les « aptitudes à l'étude » traitent « la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement » (Conseil de l'Europe, 2001 : 86) comme se concentrer pendant les cours et comprendre le but de l'activité. Également, il s'agit de savoir utiliser et organiser les matériels disponibles pour un apprentissage autonome, ainsi que d'être conscient de ses forces et de ses faiblesses et de savoir identifier ses propres besoins et d'appliquer les stratégies appropriées.

Les « aptitudes heuristiques » sont la capacité de s'accommoder à une nouvelle situation d'apprentissage et de faire appel à d'autres compétences déjà acquises, ainsi que d'utiliser la langue étrangère pour trouver, comprendre et transmettre une information nouvelle. Il s'agit aussi d'avoir la capacité d'utiliser les nouvelles technologies de l'information et des communications (désormais : TICE), par exemple des bases de données, dans l'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001 : 86).

Comme nous l'avons vu, le CECRL focalise le processus d'apprentissage. Il souligne l'importance des compétences générales et de rendre les élèves capables de prendre en charge leur propre apprentissage. Dans ce qui suit, nous allons regarder de plus près le Portfolio européen des langues qui a pour but de faciliter l'apprentissage d'une L2. Finalement, nous allons étudier le plurilinguisme qui est un objectif très important dans le CECRL au sujet de l'apprentissage d'une L2.

1.4.2. Le Portfolio européen des langues

Le Portfolio européen des langues (désormais : PEL) a été développé pour servir comme outil dans la mise en application du CECRL. Des termes comme « stratégies d'apprentissage », « rapprochement pratique à la langue », « autoévaluation » et « autonomie de l'élève » occupent une place très importante dans le CECRL, et cela devient encore plus clair dans le PEL qui focalise surtout le processus d'apprentissage. La plupart des pays européens ont déjà développé ou sont en train de développer leurs propres portfolios. En 2006, le PEL a été introduit en Norvège. Ce projet d'introduction va durer pendant deux ans, et en septembre 2007, 17 écoles norvégiennes y participent (Fremmedspråksenteret, 2007).

Le PEL a deux objectifs principaux. Il va « motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux » et il va « fournir un état des capacités langagières et culturelles qu’ils ont acquises » (Lenz & Schneider, 2001 : 3). Ainsi, le PEL a deux fonctions. Premièrement, *la fonction pédagogique* consiste à motiver les apprenants à apprendre et à communiquer dans différentes langues, à rendre le processus d’apprentissage plus transparent et à aider les élèves à développer la capacité de réfléchir sur leur propre apprentissage ainsi qu’à s’autoévaluer de façon formative. Elle a aussi pour but de développer l’expérience plurilingue et interculturelle des élèves. Deuxièmement, *la fonction de documentation et de présentation* comprend la documentation des compétences langagières dans une certaine langue ainsi que les expériences dans d’autres langues. En ce qui concerne l’évaluation sommative, le PEL aide « les apprenants à faire le point sur les niveaux de compétence qu’ils ont atteints dans leur apprentissage » (Lenz & Schneider, 2001 : 4) dans le but d’informer autrui de leur niveau.

Le PEL consiste en trois parties. *Le passeport des langues* est identique dans tous les pays membres du Conseil de l’Europe. Il va fonctionner comme un document officiel, et il représente les savoir-faire, les certifications ou les diplômes de l’apprenant ainsi que ses expériences dans différentes langues à un moment donné. Le Passeport réserve une place à l’auto-évaluation ainsi qu’à l’évaluation faite par les enseignants, et les critères d’évaluation se base sur les niveaux de compétence du CECRL définis par le Conseil de l’Europe. Il est composé d’un profil linguistique avec des grilles pour consigner les résultats de l’auto-évaluation jusqu’à six langues, d’un résumé des expériences linguistiques et interculturelles et d’une liste de certificats et de diplômes.

La biographie langagière a pour but d’engager l’élève dans le processus de son propre apprentissage : de lui rendre capable de définir ses objectifs, de réfléchir sur son apprentissage et d’évaluer ses propres progrès. L’objectif de la Biographie est aussi de promouvoir le plurilinguisme ; c’est-à-dire de développer des compétences dans plusieurs langues. La Biographie établit ce que l’élève sait faire dans la L2 et donne l’occasion à l’élève de mentionner ses expériences culturelles. Elle s’intéresse aux démarches plutôt qu’au résultat final. La Biographie norvégienne est composée de 8 parties (Simonsen &

Speitz, 2001). *Mes langues* (Mine språk) donne une vue d'ensemble de toutes les langues que l'élève utilise dans et dehors du contexte scolaire. *Mon apprentissage de langue* (Min språklæring) consiste en une liste de questions autour du processus d'apprentissage ; par exemple « Qu'est-ce que tu veux apprendre ? » ou « Comment veux-tu apprendre ? ». Cette partie a pour but de motiver les élèves. *Mes sources de langue* (Mine språkkilder) donne une vue d'ensemble des documents que les élèves ont vus, étudiés et/ou écoutés. Cette partie va rendre les apprenants plus conscients en ce qui concerne les sources qui existent en dehors du contexte scolaire (Simonsen & Speitz, 2006 :16). Les deux parties *mes observations interculturelles* (Mine interkulturelle observasjoner) et *mes rencontres avec la langue et la culture* (Mine språk- og kulturmøter) ont pour but d'augmenter les compétences interculturelles de l'élève. Dans ces deux parties, les apprenants peuvent documenter leurs compétences interculturelles. *Ma biographie langagière personnelle* (Min personlige språkbiografi) est formée de façon très ouverte pour que l'élève puisse lui-même décider comment il ou elle va l'utiliser ; l'élève peut par exemple remplir des informations ou écrire un texte personnel. *Les stratégies* (Strategier) ont pour but de rendre les élèves plus conscients de leurs méthodes de travail. Pour chaque stratégie, l'élève a la possibilité de remplir trois langues pour comparer les stratégies appliquées. *Les listes de repérage* (Sjekklistor) complètent la partie de l'auto-évaluation dans le Passeport, et elles aident l'apprenant dans l'auto-évaluation et dans le processus de définir les objectifs d'apprentissage. Les listes de repérage sont basées sur les compétences d'écouter, de lire, de prendre part à une conversation, de s'exprimer oralement en continu et d'écrire. Ces compétences sont spécifiées dans différents niveaux : A1 et A2 pour les utilisateurs élémentaires, B1 et B2 pour les indépendants et C1 et C2 pour les expérimentés. Les phrases qui toutes commencent par « je peux », sont formulées de façon que l'apprenant peut travailler plusieurs fois avec chaque point. L'élève note la date quand il commence à travailler avec l'objectif ainsi que la date d'évaluation selon les critères *j'y arrive un peu – assez bien – très bien*.

Le dossier représente les travaux sélectionnés par l'élève. Il peut, par exemple, comprendre des documents de compétences formelles, des textes écrits par l'élève ou des travaux par projet. Le dossier va documenter les connaissances acquises mentionnées dans le Passeport ou dans la Biographie langagière.

1.4.3. Le plurilinguisme

Un des objectifs du CECRL est de promouvoir le plurilinguisme. Cet aspect de l'apprentissage langagier est nouveau et représente un domaine important. Plus tard, nous allons voir que l'on peut retrouver cet objectif dans L06.

Le CECRL distingue le "multilinguisme" du "plurilinguisme". Par multilinguisme, on comprend la connaissance de plusieurs langues et l'existence de plusieurs langues dans une société donnée. Cependant, chez une personne plurilingue, les langues qu'elle rencontre ne sont pas classées dans des compartiments séparés. Par contre, l'utilisateur dispose d'une compétence communicative globale, caractérisée par l'effet et l'influence réciproques entre toutes ses connaissances et toutes ses expériences linguistiques. Dans de nouvelles situations de communication, le locuteur peut faire appel à toutes ces connaissances pour communiquer efficacement avec un locuteur donné. Le but principal n'est plus d'acquérir la maîtrise complète de deux ou trois langues, mais de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Le terme « plurilinguisme » souligne l'approche pragmatique du CECRL : On n'apprend pas seulement une langue pour l'apprendre, mais pour communiquer efficacement avec des locuteurs d'autres langues maternelles. L'objectif de l'enseignement est donc modifié. Il ne s'agit plus d'acquérir la maîtrise totale d'une L2 avec le locuteur natif comme idéal, mais de comprendre et de se faire comprendre dans le plus grand nombre de situations (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Après avoir regardé de plus près le CECRL, nous pouvons constater que le Conseil de l'Europe a concrétisé et placé la théorie de l'autonomie et des stratégies d'apprentissage dans un contexte éducatif. Plus tard, nous allons étudier les programmes norvégiens et voir que le nouveau programme des L2 a été construit selon le modèle du CECRL. Mais d'abord, nous allons aborder le développement des programmes norvégiens ainsi que présenter les différents niveaux de programme.

2. Les programmes nationaux et les programmes des matières

2.1. Les programmes nationaux

Les programmes nationaux décident et interprètent les idées de l'école et ils sont très importants pour le travail des enseignants. Généralement, les programmes indiquent les objectifs et le contenu des matières, ainsi que les méthodes de travail et d'évaluation. Également, ils décrivent comment l'apprentissage devrait se passer d'une manière idéale. Engelsen (2006 : 29, notre traduction) propose cette définition d'un programme :

« Des mesures centrales précisant de plus près les objectifs généraux de l'école et qui donnent les directives de l'emploi de temps, du contenu des matières, ainsi que des méthodes de travail et d'évaluation ». ²

Cependant, les enseignants doivent interpréter les programmes ; ils doivent analyser les objectifs, faire le plan de l'enseignement et assurer un apprentissage qui réalise les objectifs donnés. Les programmes doivent fonctionner comme point de départ pour le travail continu des professeurs. Cela implique que l'enseignant soit capable d'analyser les programmes. La préparation, la réalisation et l'évaluation de l'enseignement doivent se faire dans le cadre des principes et des directives du programme.

2.1.1. Développement des programmes

Les programmes nationaux sont élaborés à l'initiative du gouvernement et fonctionnent comme instruments de contrôle de l'État. Les programmes peuvent fonctionner de façon plus ou moins déterminative, et au cours des années, les programmes nationaux norvégiens se sont développés. Dans ce mémoire, nous allons nous concentrer sur le

² "Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering" (Engelsen, 2006: 29).

développement des derniers programmes norvégiens étant donné que ce sont les programmes que les informants de l'étude connaissent déjà.

Au début, le programme de 1997 (désormais : L97) avait une liberté locale délimitée. Dans ce programme, il y a les plans et les progressions communs pour tous les élèves du pays. Pourtant, avec la nouvelle loi sur l'apprentissage en 1999, les enseignants ont eu plus d'indépendance : l'État a dû accepter plus de liberté en ce qui concerne le choix de méthodes des enseignants (Engelsen, 2006 : 59). Il fallait aussi améliorer la collaboration entre les enseignants ; désormais on commence à travailler dans des équipes où tous ont la responsabilité pour l'apprentissage. Les objectifs du nouveau programme, L06, sont élaborés d'une manière encore plus ouverte et le programme donne une grande liberté aux professeurs en ce qui concerne le choix de méthodes d'enseignement et d'activités ainsi que la matière à étudier.

Plus loin (voir 2.2.), nous allons analyser de plus près les programmes L97, R94 et L06.

2.1.2. Les cinq différents niveaux de programme

Selon Engelsen (2006 : 74), les recherches montrent qu'il y a souvent une différence entre ce que le gouvernement désire accomplir et ce que les enseignants et les apprenants font en réalité dans la salle de classe. Quand on parle de programmes nationaux, il est important de spécifier qu'il existe différents niveaux de programmes. Goodlad (1979) distingue cinq différents niveaux.

D'abord, il y a *le curriculum idéal* qui concerne toutes les idées exprimées dans les débats sur la formation scolaire et sur l'enseignement. Ensuite, *le curriculum formel* est basé sur le programme idéal et comprend le programme qui fait le cadre pour l'activité de l'école et des enseignants. R94, L97 et L06 sont tous des programmes formels. *Le curriculum compris* consiste en les analyses et les interprétations des directives et des principes du programme par les enseignants. C'est cette interprétation qui sera le point de départ pour l'adaptation, la réalisation et l'évaluation de l'apprentissage. À partir des analyses et des interprétations, les enseignants réalisent l'apprentissage dans la salle de

classe. C'est ce que Goodlad appelle *le curriculum opérationnalisé*. La façon dont les enseignants comprennent et interprètent le programme et réalisent leur enseignement peut varier. Le programme opérationnalisé est donc, ce qui se passe tous les jours dans les salles de classe. Finalement, *le curriculum expérimenté* consiste en les expériences des élèves au sujet de leur apprentissage et de leur socialisation.

Ces niveaux montrent qu'il y a une grande différence entre les idées et l'intention du programme national et l'apprentissage qui aura lieu dans les salles de classe. Ce sont surtout les programmes formels, compris et opérationnalisés qui feront le point de départ de l'analyse de ce mémoire. Mais d'abord, nous allons voir de plus près les derniers programmes norvégiens.

2.2. Les programmes norvégiens

Dans ce qui suit, nous allons analyser les programmes nationaux R94, L97 et L06 pour voir comment l'autonomie de l'élève et le savoir-apprendre se sont développés dans les programmes norvégiens pendant les dernières années.

À partir de R94, il existe une partie générale commune pour R94, L97 et L06. Cette partie comprend à la fois l'enseignement obligatoire, l'enseignement du secondaire et la formation des adultes. Avant d'aborder les programmes des matières, nous allons regarder de plus près l'apprentissage selon cette première partie.

2.2.1. L'apprentissage selon la partie générale

La partie générale a été élaborée en 1996 par le ministre Gudmund Hernes, et l'on a décidé de le garder lors de l'introduction de L06.

Cette partie différencie l'enseignement de l'apprentissage et constate que *l'apprentissage* est quelque chose qui a lieu et qui se produit chez l'élève, tandis que *l'enseignement* est quelque chose qui est fait par une autre personne (L97 : 28). Tous les programmes voient

l'apprentissage comme un processus actif où l'élève construit lui-même ses propres connaissances. Cependant, le rôle de l'enseignant est important car un apprentissage réussi demande une motivation à la fois chez l'élève et chez l'enseignant. La partie proclame qu'un bon enseignement initialise l'apprentissage, mais qu'il est accompli seulement par le travail personnel de l'élève (L97 : 28).

Selon la partie générale, le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre le savoir à l'élève, mais de fonctionner comme un conseiller qui va aider l'élève à prendre en charge son propre apprentissage (L97 : 30-31). Également, elle constate que l'enseignement doit se faire d'une telle manière que les élèves auront l'expérience qui les rendra capables d'influer sur leurs propres connaissances et aptitudes (L97 : 29). Nous remarquons que ce point de vue pédagogique est en accord avec la théorie socioconstructiviste et la théorie d'Holec en ce qui concerne l'élève actif (voir 1.2.) et les nouveaux rôles de l'apprenant, de l'enseignant et de l'enseignement (voir 1.2.1. et 1.2.2.).

2.2.2. Le programme de R94 et les objectifs de l'enseignement des L2 au lycée

Le programme national R94 traite l'enseignement secondaire. R94 consiste en deux parties : la partie générale et le programme des matières. Il n'existe pas de *programme du français*, mais un programme commun pour toutes les L2 à part de l'anglais qui a son propre programme. Le français comme L2 au lycée a deux options. Soit l'élève a eu le français au collège et choisit de continuer au lycée avec le français « langue B », soit il commence à étudier le français pour la première fois au lycée comme « langue C ». La langue B est obligatoire pendant deux années scolaires, mais l'élève peut choisir de continuer avec une troisième. La langue C est obligatoire pendant tous les trois ans au lycée. Dans cette étude, nous allons nous concentrer sur les années scolaires obligatoires de L2.

R94 est basé sur les six compétences de communication de Scope 1986 (voir 1.1.1.) : la compétence linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique, socioculturelle et sociale. Le but de l'enseignement est que les élèves obtiennent la compétence

communicative ; c'est-à-dire de les rendre « capables de comprendre la langue étrangère lors de la communication authentique et lors de différentes situations » (R94 : 3, notre traduction). Les objectifs à atteindre sont formulés à la fin de chaque année scolaire. Pourtant, en accord avec Van Ek, qui souligne que la compétence communicative consiste en compétences langagières et générales et que les générales soutiennent les langagières, R94 voit l'apprentissage d'une langue comme un processus continu : ce que l'élève apprend la seconde année scolaire est basé sur ce qu'il a déjà appris la première année, etc. De plus, le programme souligne que les connaissances de la langue et de son utilisation ainsi que de la communication et du savoir-apprendre contribuent à augmenter la compétence générale de la langue (R94 : 3). Dans ce qui suit, nous allons analyser le programme des L2 selon les principes de l'autonomie et du savoir apprendre.

Le programme des L2 n'est pas divisé en différents domaines, ce qui, par contre, est le cas pour L97 (voir 2.2.3.) et L06 (voir 2.2.4.). En conséquence, nous allons voir que R94 est beaucoup moins détaillé que les deux autres programmes en ce qui concerne les objectifs de l'autonomie et du savoir-apprendre. De plus, il ne donne pas d'exemples de textes ou de méthodes de travail comme est le cas pour L97.

C'est surtout parmi les objectifs communs pour la langue B et C que l'on trouve les objectifs de l'autonomie et du savoir-apprendre. Dans cette partie, il est souligné que l'élève doit être capable de se servir de dictionnaires, de grammaires et d'autres sources d'information. Il est aussi capital que l'élève sache planifier, accomplir et évaluer son propre apprentissage. Également, il faut avoir la capacité de travailler indépendamment, prendre charge de son propre apprentissage et contribuer à une ambiance profitable pour l'apprentissage en collaboration avec les autres élèves (R94 : 4).

L'objectif principal de la langue C, première année, est de rendre l'élève capable de « comprendre la langue et d'utiliser une langue simple dans des situations quotidiennes » (R94 : 5, notre traduction). En ce qui concerne notre étude, nous notons que le programme met l'accent sur la compréhension des textes authentiques faciles. Les textes authentiques sont importants dans le processus d'apprendre à apprendre, et en travaillant avec ce type de texte, les élèves auront la possibilité de rencontrer la langue dans son

propre contexte. R94 souligne aussi l'importance de savoir utiliser différentes *stratégies* pour comprendre, parler et écrire la langue avec un vocabulaire limité (R94 : 5). Nous remarquons que le terme *stratégie* est appliquée. Toutefois, il s'agit plutôt de stratégies de communication que d'apprentissage étant donné que le programme dit que ces stratégies vont compenser le vocabulaire restreint de l'élève (voir 1.1.1. pour la définition de la compétence stratégique).

Les objectifs pour la langue C, deuxième année (C2), et la langue B, première année (B1) sont les mêmes. L'objectif principal est de rendre les élèves capables « de comprendre et de communiquer le contenu principal de différents textes oraux et écrits, et de savoir utiliser la langue dans différentes situations de communication » (R94 : 6, notre traduction). Également dans cette partie, le programme souligne l'importance de la compréhension des textes authentiques. De plus, l'élève doit être capable de s'approprier un vocabulaire plus riche. En troisième année de la langue C (C3) et en deuxième année de la langue B (B2), l'élève doit savoir comprendre, référer et évaluer le contenu d'un texte oral authentique (R94 : 7). Même s'il n'est pas exprimé explicitement dans le programme, nous comprenons que les élèves doivent apprendre les stratégies appropriées pour atteindre ces objectifs. Il s'agit, donc, de développer les savoir-faire et les stratégies cognitives (voir 1.3.2.). Finalement, l'élève doit savoir chercher et utiliser de l'information en se servant des sources différentes comme les TICE (R94 : 6). Cet objectif traite aussi la stratégie cognitive.

2.2.3. Le programme du français de L97 et les objectifs de l'enseignement du français au collège

L97 est introduit trois ans après l'implantation de R94 et s'applique au collège. En étudiant L97, nous pouvons constater qu'il y a eu un développement depuis R94 en ce qui concerne l'autonomie et le savoir-apprendre. Dans ce qui suit, nous allons voir que ces idées sont plus concrétisées dans ce programme.

L'autonomie de l'élève et le savoir-apprendre sont l'un des objectifs principaux de L97. Le programme souligne l'importance des élèves « actifs, capables d'agir et

indépendants » (L97 : 75). Un facteur capital pour s'approprier de nouvelles connaissances est d'être actif dans le processus d'apprentissage. Pour rendre les élèves responsables et capables de planifier, accomplir et évaluer leurs activités ainsi que leur propre apprentissage, il est nécessaire de stimuler l'indépendance, la concentration et la coopération (L97 : 75). Nous remarquons que ces objectifs sont en accord avec la définition de l'autonomie d'Holec (voir 1.2.1.).

Le but de l'enseignement du français au collège est de

« promouvoir la connaissance des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français et la capacité de prendre en charge leur propre apprentissage d'une telle manière que tous les élèves auront la possibilité d'apprendre la langue et qu'ils auront une base pour un apprentissage continu du français et d'autres langues » (L97 : 288, notre traduction).

Il s'agit, donc, de développer le savoir-apprendre. Pour accomplir ce but principal, il y a des objectifs à accomplir à la fin de chaque année scolaire.

Le programme du français de 1997 est divisé en quatre domaines : « rencontre avec la langue écrite et orale », « utilisation de la langue », « connaissances de la langue française et du rapport entre la langue et la culture » et « conscience de son propre apprentissage de langue ». Les deux premiers sont traités sous l'appellation « rencontre avec la langue écrite et orale » et les deux derniers sous l'appellation « connaissances de la langue et de la culture française et de son propre apprentissage ». Notre intérêt sera dans le domaine « conscience de son propre apprentissage de langue » : le savoir-apprendre. Selon L97, ce domaine a pour but de faciliter le processus d'apprentissage de la langue française pour que les élèves puissent devenir plus indépendants et plus compétents (L97 : 287). Cependant, nous allons voir que la délimitation entre les quatre domaines n'est pas toujours claire.

L97, comme R94, considère le savoir-apprendre comme un processus continu. Cela se reflète dans le développement des objectifs au cours des années scolaires du collège. En huitième, c'est-à-dire la première année scolaire du collège, l'élève doit lui-même être capable de prendre des décisions ainsi que de discuter le processus d'apprentissage et ce qui peut favoriser l'apprentissage de la classe entière (L97 : 289). En neuvième, la deuxième année scolaire du collège, l'élève doit savoir définir ses propres besoins

d'apprentissage, formuler ses objectifs et évaluer son propre développement et travail (L97 : 289). Finalement, en dixième, la classe terminale du collège, l'élève doit être capable « de discuter et d'évaluer la matière et les activités par rapport aux objectifs et de prendre des décisions concernant son propre apprentissage de langue » (L97 : 290, notre traduction). L'objectif principal du domaine est de rendre chaque élève capable de prendre en charge son propre apprentissage dans la classe terminale du collège.

Comme nous l'avons déjà constaté, l'évaluation est très importante pour rendre les élèves capables de prendre en charge leur propre apprentissage. L97 proclame que l'évaluation et les conseils de l'enseignant ont pour but de rendre les élèves capables de réfléchir sur leur travail et sur leur progrès, ainsi que de les motiver à travailler (L97 : 79). Cependant, l'évaluation par les élèves eux-mêmes est aussi un facteur capital et, en accord avec la théorie d'Holec, le programme du français spécifie que « l'évaluation de leurs propres textes et de leurs processus de travail, contribue à une conscience de leur propre apprentissage de langue ainsi que de leurs progressions » (L97 : 286, notre traduction).

Selon le programme, il faut avoir une grande variation d'activités pour que l'élève puisse se développer et apprendre à sa façon à lui lorsque chaque élève n'a pas nécessairement le même style d'apprentissage. En collaborant avec les enseignants et d'autres élèves, l'apprenant apprend à exprimer et à développer son propre apprentissage de langue (L97 : 285 et suiv). Également, L97 met en valeur l'importance du travail indépendant et la possibilité de s'approfondir dans la matière. Il est capital que les élèves aient une introduction dans les « techniques d'études » et qu'ils s'approprient « de bonnes habitudes de travail » (L97 : 77). De cette façon, les élèves seront capables de chercher et d'évaluer de manière critique l'information des sources différentes.

En ce qui concerne les TICE, nous avons vu que c'est un domaine prioritaire pour un apprentissage autonome (voir 1.4.1. : « les aptitudes heuristiques »). L97 constate que les élèves doivent être capables de se servir de ces ressources d'une manière critique et efficace (L97 : 78-79). Dans le programme du français, il est spécifié que « le contact direct avec la langue cible, invite à un apprentissage autonome » (L97 : 286, notre traduction). En ce qui concerne les objectifs, l'élève en huitième va *s'habituer* à se servir

des dictionnaires et des grammaires, ainsi qu'à *chercher* des textes provenant de différentes sources et à utiliser les TICE comme source d'information et comme moyen de travail (L97 : 289). Ces objectifs sont les mêmes en neuvième sauf que désormais, l'élève doit aussi avoir *l'expérience* d'élaborer des activités ainsi que de les échanger avec d'autres élèves (L97 : 289). Nous remarquons que l'aspect socio-affectif (voir 1.3.2.) joue un rôle important dans L97. Finalement, en dixième l'élève doit être *capable d'utiliser* une grande diversité de ressources pour *résoudre* les problèmes et pour *développer ses connaissances* en ce qui concerne le stockage et l'organisation des informations (L97 : 290). Il s'agit, donc, de développer les savoir-faire et les stratégies cognitives de l'élève (voir 1.3.2.).

Également, la bibliothèque occupe une place centrale dans l'apprentissage. Elle va fonctionner comme centre d'information et de ressources, et elle va motiver et stimuler les élèves en ce qui concerne leurs habitudes de travail, ainsi que faciliter leur travail autonome (L97 : 78).

Dans ce qui suit, nous allons commenter quelques ambiguïtés du programme du français de L97. Comme le programme de R94, L97 met en valeur l'importance des textes authentiques. L97 souligne que les élèves vont travailler non seulement avec des textes didactiques – qui sont fabriqués pour l'apprentissage – mais qu'ils vont utiliser des textes authentiques (L97 : 286). Néanmoins, dans L97, cet objectif est traité sous le domaine « rencontre avec la langue écrite et orale » où le programme donne des exemples très concrets des textes que l'on peut utiliser dans l'enseignement. Cependant, comme nous l'avons vu, les textes authentiques sont aussi importants pour le savoir-apprendre. Donc, il pourrait être possible de traiter ce thème sous le domaine « conscience de son propre apprentissage de langue ».

Aussi la capacité de trouver les ressemblances et les différences qu'il y a entre le français et le norvégien est traité d'une manière ambiguë. En huitième, l'élève doit être capable d'utiliser ce dont il sait déjà de sa langue maternelle et d'autres langues dans l'apprentissage de la nouvelle langue, et de comparer des textes originaux avec les traductions (L97 : 289). Cet objectif se trouve sous le domaine « rencontre avec la langue

écrite et orale ». Cependant, le programme se répète et plus bas, sous le domaine « connaissances de la langue et de la culture française et de son propre apprentissage », il constate qu'en huitième et en neuvième, l'apprenant va savoir reconnaître les mots d'autres langues dans les textes français ainsi que comparer les textes et étudier leurs ressemblances et leurs différences (L97 : 289). Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur les stratégies d'apprentissage (voir 1.3.), il s'agit bien d'une stratégie cognitive et donc d'une stratégie d'apprentissage, si l'élève a la capacité de manipuler la matière à l'étude et d'appliquer des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème d'apprentissage (Cyr, 1998 : 47). Ces commentaires nous rappellent les difficultés de distinguer les capacités langagières des capacités générales : les unes dépendent des autres.

2.2.4. Le programme de L06 et les objectifs de l'enseignement des L2 au lycée

Comme nous l'avons vu, la nouvelle réforme scolaire, la Promotion de la Connaissance, est entrée en vigueur en 2006. Elle consiste en trois parties : la partie générale, les principes et les directives de l'enseignement et les programmes des matières. Les principes et les directives de l'enseignement incluent « L'affiche d'apprentissage » (Læringsplakaten). Celui-ci fait le lien entre la partie générale et les programmes des différentes matières, et il contient 11 points pour résumer les principes de l'enseignement scolaire. Les programmes des matières individuelles présentent l'intention générale de la matière, les domaines principaux de la matière, la répartition horaire, les aptitudes fondamentales, les objectifs de compétence et l'évaluation de la matière.

Dans l'introduction de ce mémoire, nous avons constaté que ce qui est nouveau dans L06, c'est que ce programme comprend à la fois l'école obligatoire et l'école secondaire en vue d'assurer la progression et la continuation de l'apprentissage. Également, nous avons déjà vu que ce sont L97 qui a couvert l'école obligatoire et R94 qui a couvert l'enseignement secondaire jusqu'au printemps 2006. De plus, à partir de l'année scolaire 2006 – 2007 il est obligatoire au collège soit d'avoir une L2 supplémentaire à l'anglais soit de s'approfondir

dans le norvégien, l'anglais ou le lapon. Encore, L06 met en relief que la L2 n'est pas une matière théorique. C'est-à-dire que désormais, les élèves vont apprendre et s'approcher de la langue d'une façon pratique.

La progression et la continuation de l'apprentissage du nouveau programme sont exprimées par des objectifs de compétences et par cinq aptitudes fondamentales :

- Pouvoir s'exprimer oralement
- Pouvoir s'exprimer à l'écrit
- Pouvoir lire
- Pouvoir calculer
- Pouvoir utiliser les TICE

En élaborant L06, le Ministère, présidé par le ministre Kristin Clemet, a proclamé que le plus important dans les nouveaux programmes des matières doit être les objectifs de compétence atteints après un certain temps d'apprentissage. Le livre blanc « Culture pour l'apprentissage » (Kultur for læring 2003-2004) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) est un des textes fondateurs de la réforme. Il souligne qu'il faut avoir confiance en chaque institution, chaque école et chaque professeur de décider l'organisation et les méthodes de l'enseignement. Le résultat est un programme avec des objectifs de compétences très ouverts et qui demandent une interprétation. Désormais, c'est à l'école et aux professeurs de décider comment réaliser les objectifs de compétence.

Pour l'école obligatoire, les objectifs de compétence sont indiqués et spécifiés à la fin de la dixième année scolaire (voir le tableau 1 ci-dessous). Cependant, à l'école secondaire qui comprend trois classes ; la seconde, la première et la terminale, il y a trois niveaux de L2. Les objectifs du niveau 1 sont les mêmes que ceux de l'école obligatoire. Pourtant, les élèves qui commencent à étudier les L2 à l'école secondaire vont travailler pendant deux ans avec ces objectifs qui, pour eux, sont spécifiés après la classe de première (voir

le tableau 1). Ces élèves peuvent donc terminer la L2 après la classe de première ou ils peuvent continuer en classe de terminale. Le niveau 2 est une extension du niveau 1 et ces objectifs sont spécifiés à la fin de la classe de première pour les élèves qui ont fait la L2 à l'école obligatoire, et à la fin de la classe de terminale pour ceux qui commencent à l'école secondaire et qui choisissent de faire trois ans (voir le tableau 1). Le niveau 3 se base sur le niveau 2 et les objectifs sont spécifiés après la classe de terminale (voir le tableau 1). Le niveau 3 est donc une matière d'approfondissement. Étant donné qu'il y a seulement deux ans que la réforme est entrée en vigueur, les premiers élèves commenceront le niveau 3 l'automne 2008. Pour cette raison, nous allons étudier les objectifs de tous les trois niveaux, mais notre enquête sera concentrée sur les niveaux 1 et 2.

Comme dans R94, toutes les langues étrangères, sauf l'anglais, suivent le même programme. Le programme des matières des L2 est divisé en trois domaines : « savoir-apprendre », « communication » et « langue, culture et société ». Dans ce qui suit, nous allons nous concentrer surtout sur l'analyse du domaine « savoir-apprendre ».

L06 définit le savoir-apprendre comme « conscience de son propre apprentissage et de sa propre utilisation de la langue » (L06 : 102, notre traduction). Pour promouvoir le savoir-apprendre, il est important que l'élève développe son propre aptitude à utiliser les stratégies d'apprentissage. C'est-à-dire de définir ses propres besoins, de formuler les objectifs, de choisir les activités, d'utiliser des ressources et d'évaluer le processus ainsi que le résultat (L06 : 102). Nous précisons que ce domaine est en accord avec la définition de l'autonomie de l'élève d'Holec et les compétences générales du CECRL. Il s'agit bien de développer le savoir-apprendre de l'élève.

L06, comme R94 et L97, souligne l'autonomie de l'élève et la capacité de savoir-apprendre. Cependant, ce qui est nouveau dans L06, c'est qu'il spécifie les « stratégies d'apprentissage » comme objectif d'apprentissage. « L'affiche d'apprentissage » (L06 : 31) constate, entre autres, que l'école va stimuler les élèves à développer leurs propres stratégies d'apprentissage. Également, le programme met en valeur l'importance de réfléchir sur les nouvelles connaissances et de savoir les appliquer dans de nouvelles

situations (L06 : 33). Il s'agit, donc, à la fois des stratégies métacognitives qui consistent à réfléchir sur son processus d'apprentissage (voir 1.3.2.) et des stratégies cognitives (voir 1.3.2.) ainsi que de développer son aptitude heuristique (voir 1.4.1).

D'après ce que nous venons d'étudier, il est clair que le savoir-apprendre est en priorité dans le nouveau programme: ce domaine a une dénomination particulière et il focalise l'importance de connaître différentes stratégies d'apprentissage.

Pour réaliser l'objectif principal, qui est d'apprendre aux élèves à apprendre, le domaine « savoir-apprendre » est basé sur différents sous-objectifs. Dans le tableau 1 ci-dessous, nous présentons les objectifs pour les niveaux 1, 2 et 3 :

Niveau 1 (10 ^e année de l'école obligatoire et la classe de première au secondaire)	Niveau 2 (classe de première et classe de terminale)	Niveau 3 (classe de terminale)
<p>L'élève doit savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • profiter de ses propres expériences d'apprentissage de langues dans le processus d'apprendre la nouvelle langue. • comparer la nouvelle langue avec la langue maternelle et tirer profit de ces expériences dans son propre apprentissage. • utiliser les TICE et d'autres ressources. • décrire et évaluer son propre travail en ce qui concerne l'apprentissage de la nouvelle langue. 	<p>L'élève doit savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • profiter de ses expériences d'apprentissage de langues pour développer son plurilinguisme. • utiliser des textes authentiques provenant de différentes sources dans son apprentissage de la langue. • utiliser les TICE et d'autres ressources indépendamment et d'une manière critique. • décrire et évaluer sa propre progression en ce qui concerne l'apprentissage de la nouvelle langue. 	<p>L'élève doit savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • discuter les expériences de son propre apprentissage de langues. • définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler les objectifs, choisir les activités et évaluer le processus et le produit. • appliquer ses connaissances de mots, de construction de phrases, de liaison de textes et d'usage de langue dans le but d'améliorer sa propre langue. • explorer les ressemblances et les différences entre la langue maternelle et la langue cible. • évaluer son propre apprentissage de langue et les stratégies convenables de lecture, d'écoute, de s'exprimer oralement et d'écrire. • utiliser Internet et d'autres médias d'une manière critique et consciente.

Tableau 1 : Les objectifs du « savoir-apprendre ».

Nous remarquons la continuation des objectifs du niveau 1 jusqu'au niveau 3 pour assurer la progression de l'apprentissage :

Premièrement, conformément au CECRL, le programme des L2 a pour but de rendre les élèves plurilingues (voir 1.4.3.). Il constate qu'au niveau 1, l'élève doit se servir de ses

propres expériences d'apprentissage dans l'apprentissage de la nouvelle langue (L06 : 104). De plus, il doit savoir faire une comparaison entre la langue maternelle et la langue cible, et utiliser ces expériences dans son apprentissage (L06 : 104). Les élèves au niveau 2 doivent savoir profiter de leurs expériences pour *développer* leur plurilinguisme (L06 : 105), et au niveau 3, les objectifs sont développés jusqu'à la capacité de mener une *discussion* sur leur propre apprentissage et d'*explorer* les ressemblances et les différences entre la langue maternelle et la L2 (Utdanningsdirektoratet, 2008). Notons qu'il s'agit des savoir-faire et des stratégies cognitives (voir 1.3.2.) qui rendent l'élève capable d'appliquer une technique spécifique pour résoudre un problème, ainsi que des stratégies métacognitives (voir 1.3.2.) qui consistent à réfléchir sur son processus d'apprentissage.

Deuxièmement, au niveau 1, les élèves doivent avoir la capacité d'utiliser les TICE et d'autres ressources dans leur apprentissage quant aux élèves du niveau 2 qui doivent être capables de se servir de différents textes authentiques dans leur apprentissage, ainsi qu'utiliser les TICE et d'autres sources *indépendamment et d'une manière critique* (L06 : 105). En ce qui concerne les élèves au niveau 3, ils doivent savoir utiliser les compétences déjà acquises au cours de leur expérience antérieure, ainsi que se servir de et avoir une attitude critique envers Internet et d'autres sources (Utdanningsdirektoratet, 2008). Notons qu'aussi ces objectifs font partie des savoir-faire et des stratégies cognitives.

Finalement, l'élève au niveau 1 doit savoir décrire et évaluer son propre *travail* d'apprentissage (L06 : 104) quant à l'élève au niveau 2 qui doit savoir décrire et évaluer sa propre *progression* d'apprentissage (L06 : 105). Les objectifs pour les élèves qui choisissent le niveau 3 sont beaucoup plus concrétisés ; ils doivent être capables de définir leurs besoins, leurs objectifs, leurs activités et d'évaluer le processus et le produit ainsi que leur propre apprentissage et les stratégies appliquées (Utdanningsdirektoratet, 2008). Nous constatons qu'il s'agit bien des stratégies métacognitives (voir 1.3.2.). Également, au niveau 3, il faut avoir une conscience de la langue et de la communication (voir 1.4.1.) et utiliser sa connaissance linguistique en vue d'améliorer sa propre langue (Utdanningsdirektoratet, 2008). Nous remarquons que la continuation des objectifs est très claire : l'élève en troisième doit posséder les savoirs et les savoir faire pour définir

quoi et comment apprendre, et il doit être capable de travailler de façon plus ou moins autonome.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà indiqué, l'apprentissage d'une langue est un processus très complexe et il peut être difficile de séparer les composants. Dans ce qui suit, nous allons discuter quelques objectifs de L06 qui sont placés sous le domaine « communication ».

Un des objectifs de la « communication » est que l'élève doit savoir utiliser (au niveau 1) et choisir (au niveau 2) les stratégies d'écoute, de parole, de lecture et d'écrit appropriées à la tâche à accomplir (L06 : 104 et 105). Cependant, nous nous demandons s'il n'est pas aussi possible de placer ces objectifs sous le domaine « savoir-apprendre ».

Premièrement, la compétence stratégique est définie comme une compétence générale dans le CECRL et celle-ci traite les aptitudes à l'étude telles que « la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies [...] » (Conseil de l'Europe, 2006 : 86). Deuxièmement, une autonomisation des stratégies de communication peut rendre les élèves conscients de comment les stratégies fonctionnent dans les situations de communication, et ainsi, fait partie du savoir-apprendre et du développement de la compétence communicative des élèves (Gjørven & Johansen, 2007 : 19). À notre avis, c'est pareil pour l'objectif qui traite la capacité de comprendre des textes oraux et écrits et d'y trouver de l'information (L06 : 104 et 105). Pour ainsi faire, il faut savoir appliquer les stratégies appropriées et utiliser les aptitudes heuristiques, c'est-à-dire « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle [...] » (Conseil de l'Europe, 2006 : 86).

D'après ce que nous venons d'étudier, il est clair que le savoir-apprendre est focalisé dans L06. Également, nous avons vu que les trois domaines « savoir-apprendre », « communication » et « langue, culture et société » peuvent être difficiles à séparer. Nous soulignons encore une fois que dans le processus d'apprentissage, les compétences générales et les compétences communicatives se soutiennent et dépendent les unes des autres. Elles sont toutes des facettes de la compétence à communiquer et il faut considérer le domaine « savoir-apprendre » comme intégrée dans les deux autres

domaines : l'élève qui développe des stratégies d'apprentissage utiles, se servira de cette capacité pour atteindre les objectifs des deux autres domaines (Gjørven & Johansen, 2007 : 21).

Deuxième partie : Méthode et analyse des entretiens

3. Méthode

Dans ce chapitre, nous allons regarder de plus près les méthodes quantitatives et qualitatives, étudier l'enquête par entretien et élaborer le guide d'entretien pour notre étude.

3.1. Les méthodes quantitatives et qualitatives

Il est normal de distinguer deux approches méthodiques : les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. L'approche quantitative produit des données de quantité basées sur un grand nombre d'informants. L'enquête par questionnaire est une des méthodes de cette approche. Les données de cette méthode sont comptables, et l'on utilise la statistique pour les analyser.

L'approche qualitative se base sur une recherche approfondie avec peu d'informants où le chercheur essaie d'identifier les raisons pour lesquelles les informants se comportent d'une telle ou telle manière. L'analyse se fait par une interprétation des données, et les méthodes utilisées sont l'observation, la recherche documentaire et l'enquête par entretien.

Pourtant, les méthodes quantitatives et qualitatives ne s'excluent pas nécessairement. Il est possible, par exemple, de réaliser une enquête par questionnaire en combinaison avec l'enquête par entretien pour un approfondissement plus précis du sujet.

Dans ce qui suit, nous allons regarder de plus près la méthode de l'enquête ; plus précisément la différence entre l'enquête par questionnaire et l'enquête par entretien.

3.2. L'enquête

L'enquête est convenable pour répondre aux questions où il faut les réponses verbales des informants. Comme nous l'avons déjà mentionné, il est normal de distinguer deux méthodes. La première est celle de l'enquête par questionnaire. Cette méthode est caractérisée par la formulation de questions et de réponses fermées, et l'informant doit souvent répondre selon une échelle déjà définie par le chercheur. La deuxième méthode est celle de l'enquête par entretien. Elle est caractérisée par des questions ouvertes ou peu fermées, ou par des questions qui seront formées au cours du dialogue entre le chercheur et l'informant.

Les données produites par les deux méthodes diffèrent : l'enquête par questionnaire provoque une réponse alors que l'entretien fait construire un discours (Blanchet & Gotman, 2001 : 40). De plus, le questionnaire a comme résultat des données très exactes et faciles à analyser, mais il n'est pas possible d'approfondir ou d'individualiser les réponses. Également, le chercheur ne peut pas contrôler si les informants ont tous compris les questions de la même façon. Par contre, l'enquête par entretien donne cette possibilité ; le chercheur peut poser des questions supplémentaires pour mieux comprendre le comportement de l'informant et pour donner son expérience vécue une place au premier plan (Launsø & Rieper, 2005 : 110-111).

3.2.1. L'enquête par entretien

L'objectif de l'enquête par entretien est donc d'obtenir une meilleure compréhension des opinions et des expériences de l'informant. L'avantage de cette approche, c'est qu'elle donne la possibilité d'approfondir le sujet. Cependant, la méthode exige que le chercheur soit capable de créer une atmosphère de confiance et de confiance, ainsi que d'écouter attentivement et de laisser l'informant être l'expert (Launsø & Rieper, 2005 : 130).

Østby et coll. (2007 : 99-100) distinguent trois méthodes de l'enquête par entretien : l'entretien non-structuré, semi-structuré et structuré. La première méthode est utilisée lorsque la connaissance de l'objectif est faible. Ni le sujet ni les questions ne sont définis auparavant. L'entretien semi-structuré est appliqué lorsque le chercheur a plus de connaissances sur le sujet à étudier. Cette méthode suppose la formulation d'un guide d'entretien dans lequel l'interviewer définit le sujet et formule les thèmes à explorer pour structurer le discours et faire découvrir le sujet. De plus, elle permet au chercheur de poser des questions supplémentaires. La troisième méthode, l'entretien structuré, suppose aussi la formulation d'un guide d'entretien. Cependant, ce guide est plus détaillé, et le chercheur pose des questions déjà définies. Le choix de réponses de l'informant est assez ouvert, et il est facile d'illustrer les réponses à l'aide d'un tableau.

3.3. Notre approche

Étant donné que l'objectif de cette étude est de comprendre et d'explorer comment les enseignants comprennent, interprètent et réalisent le programme des L2, nous avons choisi l'enquête par entretien comme méthode. De plus, la taille de ce mémoire nous empêche d'interroger un plus grand nombre de personnes. Nous avons décidé de faire des entretiens semi-structurés puisque nous connaissons notre sujet. Cette méthode a aussi été choisie parce qu'elle nous donne la possibilité de mieux examiner nos informants en posant des questions supplémentaires, ce qui d'après nous est nécessaire pour mieux explorer notre sujet.

3.3.1. L'élaboration du guide d'entretien

La méthode choisie présuppose l'élaboration d'un guide d'entretien (voir annexe 1). Ce guide comprend une définition du sujet et du but de l'interview ainsi qu'une organisation des thèmes que nous souhaitons explorer en vue d'obtenir le maximum d'information sur le sujet.

En élaborant le guide d'entretien, nous nous sommes inspirées par le guide fait par Anne Nordheim (2005). Cependant, étant donné que notre point de départ est L06, notre guide diffère donc de celui de Nordheim. De plus, même si nous avons posé les mêmes questions, nous n'aurions pas obtenu les mêmes résultats car la situation a beaucoup changé depuis 2005 quand elle a fait son étude : Premièrement, L97 a été remplacé par L06, et deuxièmement, dans le nouveau programme, le domaine « savoir-apprendre » est beaucoup plus focalisé.

Comme point de départ de notre guide, nous avons pris les nouveaux éléments de L06 (voir 2.2.4.). Mais nous avons aussi posé des questions aux enseignants concernant leurs opinions, leur compréhension, leur interprétation et leur réalisation des objectifs du domaine « savoir-apprendre ».

Lors de l'entretien, nous voudrions que l'informant nous donne le maximum d'information et que nous obtenions les réponses les plus exactes. Notre guide commence donc par une consigne qui définit l'objectif du discours (voir annexe 1). Puis, nous avons divisé le guide en quatre parties selon les thèmes suivants:

- Le professeur
- L'école et les conditions de travail
- Les opinions sur le programme des L2 en général
- La mise en pratique du savoir-apprendre

Nous avons bien réfléchi à l'ordre des questions. Selon Launsø & Rieper (2005 : 137), l'enquête par entretien consiste en trois phases : l'introduction, la phase principale (voir 3.3.3) et la phase finale (voir 3.3.3). Dans l'introduction, il est important que le chercheur établisse le contact et la confiance. C'est dans cette phase que nous présentons nous-mêmes et l'objectif de l'étude. Il nous semble donc important de commencer l'entretien par des questions formelles concernant le professeur : son âge, son sexe, sa formation initiale, sa formation continue et sa connaissance du programme des L2. Ensuite, nous continuons avec des questions au sujet de l'école et des conditions de travail, ainsi qu'au sujet de l'organisation des langues étrangères et de la coopération entre les enseignants.

En plus d'obtenir de l'information sur le professeur et son école, ces deux premières parties ont pour but de créer une atmosphère de confiance et de confiance entre nous-mêmes et l'informant. Ensuite, nous continuons avec les questions qui approfondissent les jugements personnels et qui demandent plus de réflexion. Donc, la troisième partie de l'interview traite les opinions et les interprétations des professeurs en ce qui concerne le programme des L2 en générale. Dans la dernière partie, nous posons des questions concernant les activités de l'apprentissage et les objectifs du domaine « savoir-apprendre » tant que l'enseignement des stratégies, l'utilisation des TICE et des ressources, le plurilinguisme, l'auto-évaluation et l'autonomie de l'élève. Pour que les enseignants puissent bien réfléchir sur le sujet et bien se préparer pour l'entretien, nous avons distribué notre guide d'entretien aux informants avant de les rencontrer.

3.3.2. L'échantillon

Puisque nous allons étudier les interprétations, les opinions et la réalisation des *professeurs* en ce qui concerne le domaine « savoir-apprendre » de L06, c'est cette population qui à notre avis est en position de répondre le mieux aux questions concernant notre étude. À cause de la taille limitée de notre étude, nous avons choisi d'interviewer des professeurs aux lycées dans la région d'Oslo. Pour avoir un échantillon représentatif, nous avons interviewé des professeurs qui travaillent aussi bien dans des lycées périphériques que centraux. De plus, nous avons cherché de jeunes professeurs et des professeurs qui ont plus de l'expérience professionnelle. De cette façon, nous aurons de la variation en ce qui concerne l'expérience et la formation initiale et didactique.

Nous avons donc interviewé 6 professeurs de français venant de 5 différents lycées. Les informants sont tous des femmes car la plupart des enseignants de langues étrangères dans les écoles norvégiennes sont des femmes. De plus, nous avons eu des problèmes à trouver des hommes pour participer à notre étude. Nous nous rendons compte du fait qu'il peut se poser un problème de représentativité lorsque nous avons interviewé seulement 6 personnes, et que nos résultats aient pu être différents si nous avions interviewé des hommes aussi.

3.3.3. La réalisation des entretiens

Pour établir du contact avec les informants, nous avons d'abord contacté le proviseur ou le responsable des langues étrangères du lycée. Cette personne nous a donc mis en contact avec les professeurs de français. Ensuite, nous avons envoyé une lettre (voir annexe 2) dans laquelle nous avons expliqué l'objectif de l'étude et de l'interview, ainsi que le guide d'entretien pour que les professeurs puissent se préparer avant le rendez-vous.

Le choix de lieu de l'entretien est important car un lieu social peut influencer les actions des informants. Selon Blanchet et Gotman (2001 : 70) « chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé ». Nous avons interviewé tous les professeurs sur leur lieu de travail parce que c'est le lieu que les professeurs ont préféré. À son travail, l'informant est déjà dans son rôle professionnel, ce qui facilite la production d'un discours efficace et objectif (Blanchet & Gotman, 2001 : 70). De plus, le temps doit être sélectionné pour maximiser la disponibilité de l'informant (Blanchet & Gotman, 2001 : 70). Ainsi nous nous sommes mis totalement à la disposition des informants pour le choix de l'heure des rendez-vous.

Dans la phase principale de l'entretien, il est capital d'obtenir les réponses les plus exactes sur les thèmes et les questions préparés, mais aussi d'avoir une attitude ouverte vers les nouveaux thèmes qui apparaissent au cours du dialogue. L'interviewer ne doit ni conseiller, ni juger, ni discuter avec l'interviewé, mais il doit l'aider à parler (Blanchet & Gotman, 2001 : 67). Également, il est important de mettre l'accent sur l'écoute attentive du discours de l'interviewé. Lors de l'entretien, nous avons utilisé un dictaphone pour enregistrer les discours. Cela nous a permis d'écouter attentivement et de revenir plusieurs fois sur les interviews. De plus, nous nous sommes rassuré de ne pas interrompre le discours de l'informant et de faire des pauses pour que le professeur ait eu le temps de réfléchir et de formuler ses pensées. Également, étant donnée que l'analyse des données est souvent faite au cours de l'interview, il est important de vérifier si l'on a bien compris les informations que l'informant nous exprime (Launsø & Rieper, 2005 : 137). Le chercheur doit analyser les réponses pour pouvoir avancer et formuler de

nouvelles questions. Encore, le chercheur doit connaître le sujet si bien qu'il se permet de se détacher du guide d'entretien.

La phase finale de l'interview consiste à terminer l'interview d'une manière éthiquement acceptable (Launsø & Rieper, 2005 : 140). Dans notre cas, nous avons laissé l'informant rajouter des informations ou donner des commentaires supplémentaires.

4. Présentation et analyse des données

Dans ce chapitre, nous allons présenter et analyser les données obtenues dans notre enquête. Nous n'allons pas traduire tous les entretiens du norvégien en français, mais présenter ce que nous trouvons essentiel pour notre étude. L'analyse suit les parties du guide d'entretien (voir annexe 1) : d'abord la présentation des professeurs et de leurs écoles (4.1.), ensuite leurs opinions générales sur le programme des L2 (4.2.), et finalement leur mise en pratique du savoir-apprendre (4.3.).

Puisque nos six informants souhaitent être anonymes, nous allons nous référer aux professeurs en les appelant A, B, C, D, E et F. Les professeurs A et B travaillent dans le même lycée. Néanmoins, nous avons choisi d'interviewer deux enseignants de cette école parce qu'elle est la seule dans la région d'Oslo d'avoir commencé à utiliser le PEL.

4.1. Présentation des professeurs, leurs écoles et les conditions de travail

Le tableau 2 ci-dessous donne une vue d'ensemble des informants, de leurs écoles et des conditions de travail (voir annexe 1 : première et deuxième partie). Ensuite, nous allons préciser et approfondir les informations que nous trouvons importantes et intéressantes pour notre étude.

Tableau 2 : La vue d'ensemble des informants, des écoles et des conditions de travail.

	A	B	C	D	E	F
Âge	30-45 ans.	> 30 ans.	30-45 ans.	< 60 ans.	46-60 ans.	< 60 ans.
Formation initiale	Maîtrise de français en 1995. Formation didactique de 60 ECTS en 1997.	Mastère de français en 2006. Formation didactique de 60 ECTS en 2007.	60 ECTS de français en 1989. Formation didactique de 60 ECTS en 1994.	Maîtrise de français en 1964. Formation didactique de 30 ECTS en 1971.	Maîtrise de français en 1980. Formation didactique de 30 ECTS en 1980.	90 ECTS de français en 1968, maîtrise de français en 2000. Formation didactique de 30 ECTS en 1975.
Expérience d'enseignement	10 ans.	1 an.	10 ans.	35 ans.	33 ans.	32 ans.
Formation continue	PEL, TICE et Classfronter.	PEL et Classfronter.	Classfronter.	Français, didactique et TICE.	Français, didactique et TICE.	Français, didactique, L06 et TICE.
Formation en L06	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.	Oui.
Domaine prioritaire de l'école	L2 et TICE.	L2 et TICE.	TICE.	TICE.	Matières scientifiques et de lettres, TICE.	Matières scientifiques, TICE et L2.
L2 offertes	Français, espagnol, allemand.	Français, espagnol, allemand.	Français, espagnol, allemand.	Français, espagnol, allemand.	Français, espagnol, allemand, latin, russe, italien.	Français, espagnol, allemand, chinois.

	A	B	C	D	E	F
Collaboration entre les professeurs de L2	Facultatif.	Facultatif.	Non.	Oui.	Facultatif.	Facultatif.
Organisation de l'enseignement	École traditionnelle : 2 cours de 90 minutes par semaine.	École traditionnelle : 2 cours de 90 minutes par semaine.	École traditionnelle : 2 cours de 90 minutes par semaine.	École moderne : 2 cours de 90 minutes par semaine.	École traditionnelle : 2 cours de 90 minutes par semaine, journée entière de français.	École moderne : un cours de 45 minutes et un cours de 90 minutes par semaine, 30-40% auto-apprentissage.
Équipement disponible	Salle ordinaire avec projecteur et Smartboard, salle multimédia, bibliothèque.	Salle ordinaire avec projecteur et Smartboard, salle multimédia, bibliothèque.	Salle ordinaire avec projecteur, Smartboard, salle multimédia, bibliothèque, ordinateurs portables.	Salle de base avec Smartboard, centre de base avec des ordinateurs, amphithéâtre, bibliothèque, ordinateurs portables.	Salle ordinaire avec projecteur, salle multimédia, bibliothèque.	Salle de base avec Smartboard, amphithéâtre, bibliothèque, ordinateurs portables.
Niveau de l'enseignement	Niveau 1 : classe de seconde.	Niveau 2 : classe de seconde et de première.	Niveau 2 : classe de seconde.	Niveau 1 : classe de première.	Niveau 2 : classe de seconde et de première.	Niveau 2 : classe de seconde.
Manuels utilisés	Contact.	Contours.	Enchanté 1.	Rendez-vous 2.	Enchanté 1 et 2.	Enchanté 1.

4.1.1. Formation initiale et formation continue

À partir du tableau 2 ci-dessus, nous pouvons conclure que nos informants sont bien formés, étant donné que tous, sauf le professeur C, ont fait soit une maîtrise soit un master de français. De plus, elles ont toutes une formation didactique, mais celle-ci varie de six mois à un an. Ceci est expliqué par le fait qu'avant 1993, cette formation était de six mois de pratique et de théorie. Actuellement, elle dure un an et les professeurs suivent des cours théoriques et font un stage dans des écoles sous surveillance d'un tuteur.

L'expérience d'enseignement de nos informants varie d'un an à 35 ans. C'est le professeur B qui a le moins d'expérience et les professeurs D, E et F qui sont les plus expérimentés. Tous les enseignants ont participé aux cours, mais la pertinence des cours par rapport à notre étude varie : L'école des professeurs A et B utilise le PEL et elles ont participé aux cours sur l'application de celui-ci. De plus, les professeurs A et D ont participé à un cours sur les TICE (voir 4.1.4.). Les enseignants D, E et F ont participé aux différents cours didactiques et de français lors de leurs années professionnelles. Pourtant, nous remarquons que c'est seulement le professeur F qui a participé aux cours sur L06. Cependant, le professeur E a elle-même fait des cours sur L06 et elle a participé dans un comité d'évaluation de L06 avant qu'il ait été décidé. Elle a aussi publié des manuels de français pour l'école obligatoire. Selon elle, elle connaît donc bien le programme.

Notre étude constate que ce sont les professeurs qui ont travaillé le plus longtemps à l'école qui ont le plus de formation continue. Mais selon Kristiansen (dans Hovdenak 2001 : 229), la formation initiale et le nombre d'années travaillées dans l'école ne correspondent pas nécessairement à l'expérience professionnelle. Si le professeur utilise toujours les mêmes méthodes d'enseignement, enseigne toujours au même niveau et ne continue pas à développer sa compétence professionnelle, au lieu d'avoir 10 ans de pratique, il aura en réalité un an de pratique dix fois. Lors de notre analyse, nous allons voir qu'un grand nombre d'années professionnelles seule ne suffit pas. Il est aussi nécessaire d'avoir une formation continue pertinente et, dans notre cas, il s'agit d'une formation continue de L06. Prenons par exemple l'enseignant D qui travaille comme professeur depuis 35 ans. Nous remarquons que beaucoup a changé depuis sa formation

didactique en 1971, et notre étude montre que c'est elle qui se sent la plus incertaine en ce qui concerne l'application de L06. Pourtant, elle a une formation continue, mais pas de L06. Ceci est en accord avec Kristiansen (dans Hovdenak, 2001 : 229) qui souligne que l'école et la société changent et se développent continuellement et que les professeurs ne sont jamais complètement qualifiés. Pour continuer à se développer et pour suivre ces changements, ils ont donc toujours besoin de formation continue.

4.1.2. L2 comme domaine prioritaire, L2 offertes et collaboration entre les professeurs

Généralement, c'est l'espagnol qui est la L2 la plus populaire dans les écoles étudiées. Le français et l'allemand ont à peu près le même nombre d'élèves, et les classes de nos informants varient de 15 à 27 élèves.

Les informants A, B, E et F nous expliquent que les L2 sont le domaine prioritaire à leurs écoles. Selon les professeurs A et B, le fait que le proviseur a une maîtrise d'une langue étrangère joue un rôle primordial. Traditionnellement, les élèves de cette école choisissent les matières scientifiques, mais le lycée travaille maintenant pour que plus d'élèves choisissent de s'approfondir dans les L2. Pour atteindre cet objectif, le lycée a introduit plusieurs mesures : il participe à un projet pour introduire le PEL en Norvège, les élèves de L2 ont la possibilité de participer à 3 cours supplémentaires par semaine, il focalise l'aspect communicatif et l'oral, il considère l'établissement d'un laboratoire de langues, et les classes de L2 vont aller visiter le pays de la langue étudiée. Cependant, le professeur A nous informe qu'actuellement c'est plutôt une vision qu'une réalité ; cette année scolaire seulement 5 élèves participent aux cours d'approfondissement du français et pour l'année prochaine, seulement un élève s'est inscrit aux cours du niveau 3. De plus, le professeur B constate qu'il n'y a presque personne qui participe aux cours supplémentaires.

À l'école du professeur E, les élèves peuvent choisir entre 6 langues différentes à tous les niveaux, et l'école de l'enseignant F est en train d'établir du contact avec des lycées étrangers pour envoyer les élèves de L2 au pays de la langue étudiée. De plus, les

professeurs de L2 peuvent participer aux cours qu'ils désirent : de langue, de didactique ou de TICE. Cet été quelques professeurs vont participer aux cours de langues à l'étranger, payés par l'école.

Les écoles des professeurs C et D ne donnent pas la priorité aux L2. L'école de l'enseignant C a beaucoup d'élèves avec une autre langue maternelle que le norvégien. Beaucoup de ces élèves choisissent d'étudier leur langue maternelle au lieu d'apprendre une autre L2. Cela, et le fait qu'il n'y a pas beaucoup d'élèves qui choisissent à s'approfondir dans une L2, explique pourquoi cette école n'offre pas le niveau 3 à ses élèves.

Le professeur D nous explique que son école ne donne pas la priorité aux L2 à cause de l'introduction de L06. Pendant R94, les élèves qui ont eu le français comme langue C (voir 2.2.2.) étaient obligés de l'étudier pendant trois ans au lycée. Mais pendant l'introduction de L06, cela n'est plus le cas. Ceux qui commencent la L2 au lycée peuvent terminer après deux ans – ce qui font généralement les élèves de cette école. De plus, ils peuvent changer d'une langue à l'école obligatoire à une autre au lycée. Selon le professeur D, la conséquence est que les élèves étudient moins la langue et que leur niveau baisse.

Même si les L2 ne sont pas le domaine prioritaire à toutes nos écoles, elles organisent toutes des réunions pour les professeurs de langues. En général, les professeurs trouvent qu'elles en profitent bien – à l'exception de l'enseignant A. Elle pense que les objectifs des réunions ne sont pas bien définis et que les professeurs quittent la réunion sans avoir des tâches concrètes à accomplir.

La collaboration entre les professeurs de L2 varie. Cependant, dans toutes les écoles, sauf l'école du professeur D, la collaboration est facultative. Les professeurs qui ont des matières parallèles dans cette école collaborent ; ils élaborent des plans et ils échangent des idées. Le professeur D pense qu'elle profite bien de ces réunions.

Le professeur A nous explique qu'elle ne collabore pas parce qu'elle est la seule à enseigner au niveau 1 dans la classe de seconde et parce que son programme est différent

des autres niveaux. Cependant, le professeur B de la même école collabore avec un autre enseignant qui enseigne au même niveau qu'elle.

Normalement les enseignants de l'école du professeur C travaillent en équipes, mais en français il n'y a pas de classes parallèles au même niveau, alors ces enseignants ne le font pas. Le professeur E nous informe qu'elle aime bien coopérer si son collaborateur partage la même vue de ce que c'est l'apprentissage de L2. Elle est tuteur pour des étudiants à l'Université d'Oslo qui vont devenir professeurs de français et elle collabore beaucoup avec ceux-ci ainsi qu'avec des collègues d'autres écoles. Étant donné que le programme est le même pour toutes les L2, elle collabore aussi avec d'autres professeurs de L2 de son école. Les professeurs du lycée de l'informant F doivent aussi collaborer à leur propre initiative. Cependant, les classes des L2 suivent les mêmes plans et organisent les épreuves parallèlement.

Ces informations montrent qu'il n'y a pas beaucoup de professeurs de L2 au lycée qui collaborent, et nous trouvons aucune liaison entre la collaboration et les L2 comme domaine prioritaire. Toutefois, la collaboration est primordiale pour devenir un professeur professionnel et autonome. Selon Stenhouse (Engelsen, 2006 : 63), l'enseignant doit développer une perspective sensible et autocritique par rapport à son propre enseignement pour devenir professionnel et autonome. Pour obtenir cette autonomisation, il faut étudier son propre enseignement, laisser d'autres professeurs s'observer et discuter son enseignement et sa pratique.

Selon le modèle de Dale (Engelsen, 2006 : 66-68), il y a trois niveaux de pratique. Le niveau 1 comprend les situations spontanées lors de l'enseignement que le professeur n'a pas pu prévoir quand il a préparé son cours. Le niveau 2 comprend la préparation de l'enseignement et le travail après les cours, et le niveau 3 consiste à réfléchir sur sa pratique et sur le programme. Il est donc désirable que les professeurs de L2 arrivent au niveau 3 dans leur pratique et qu'ils sont critiques à l'égard de leur préparation, leur pratique et leur évaluation de l'enseignement. Pour ainsi faire, il faut bien connaître le programme et les définitions pédagogiques. Pour renforcer l'enseignement des L2, il est

donc important que les professeurs collaborent, discutent et échangent leur pratique, leur expérience et leurs idées.

Ceci est aussi l'avis de Kristiansen (dans Hovdenak, 2001 : 227) qui souligne que la compétence professionnelle concerne non seulement le professeur, mais tous les collègues de son école. Le professeur a besoin de réfléchir en compagnie de ses collègues. L'absence d'une communauté, d'une analyse et d'une réflexion empêche le développement de cette compétence. Cependant, les collègues qui réfléchissent d'une manière systématique et critique vont faire face aux défis pédagogiques. L'étude constate donc que les informants qui ne collaborent pas ne profitent pas du potentiel que la collaboration représente pour développer leur pratique.

4.1.3. Organisation de l'enseignement

Les professeurs A, B, C et E travaillent dans des lycées traditionnels avec des salles de classe ordinaires meublées avec des tables et des chaises. Les professeurs D et F, par contre, travaillent dans des lycées modernes. Ces écoles sont physiquement plus ouvertes que les écoles traditionnelles. Elles sont divisées en trois *bases* selon les classes de première, de seconde et de terminale. Les bases consistent en des *salles de base*. Celles-ci sont comme des salles de classe traditionnelles, mais sans porte et avec des murs de verre. C'est ici que l'enseignement théorique a lieu. À l'école du professeur D, chaque base contient aussi un *centre de base*. Ces centres de base sont des salles ouvertes où il y a des ordinateurs et des tables et des chaises pour environ 100 élèves. C'est ici que les élèves collaborent et travaillent avec les TICE. De plus, il y a des amphithéâtres qui sont de grandes salles qui donnent la possibilité à l'enseignement théorique pour plusieurs classes en même temps. Le professeur F dispose d'un amphithéâtre une fois par semaine.

Les écoles modernes ont pour but de rendre le processus d'enseignement et d'apprentissage plus ouvert pour les élèves et les professeurs. Un autre objectif de l'école moderne, c'est que les élèves vont avoir la possibilité de se déplacer facilement et aller travailler, par exemple, dans les centres de base. Cependant, comme nous allons voir plus tard (voir 4.3.7.), nos informants ne donnent pas aux élèves la possibilité de choisir leur

lieu de travail. De plus, nous pouvons constater qu'il n'y a pas de grande différence en ce qui concerne l'organisation et l'enseignement entre les écoles traditionnelles et modernes ; les cours sont organisés plus ou moins de la même manière dans toutes les écoles étudiées. La plupart des classes ont deux cours de 90 minutes deux fois par semaine. L'enseignant E, qui travaille dans un lycée traditionnel, nous explique aussi que son école organise des journées entières où les élèves ne travaillent que le français.

Cependant, le lycée du professeur F organise différemment la journée scolaire. Cette école consacre de 30 à 40% du temps à l'autoapprentissage. C'est-à-dire que les élèves disposent de ce temps pour étudier les matières qu'ils désirent. Un ou plusieurs professeurs sont toujours présents, et le professeur F est présent pendant deux cours de 45 minutes lors de l'autoapprentissage pour assister les élèves qui étudient le français. Pour cette raison, les élèves n'ont que 135 minutes d'enseignement de français en classe par semaine.

4.1.4. Les TICE et l'équipement disponible

Dans toutes les écoles étudiées, les TICE sont un domaine prioritaire. Toutes les salles de classe ont un projecteur et il y a accès à Internet. Dans les écoles des enseignants A, B, D et F, il y a aussi un Smartboard dans la salle. Le Smartboard est un tableau interactif qui est relié à un ordinateur et à Internet. Ainsi, il combine les facilités d'un tableau noir avec les possibilités d'un ordinateur. De plus, toutes les écoles utilisent Classfrontier, qui est une plateforme de communication et d'enseignement en ligne, pour communiquer avec leurs élèves et pour travailler en ligne. Plus loin (voir 4.3.2.), nous allons voir de plus près comment les professeurs se servent de cet équipement.

Les élèves dans les écoles des professeurs C, D et F disposent de leurs propres ordinateurs portables. Cependant, les autres écoles ont accès à une salle multimédia et les élèves peuvent utiliser les ordinateurs à la bibliothèque. Pourtant, tous ces élèves n'ont pas accès à un ordinateur à tout moment et les écoles concernées nous informent qu'elles sont en train d'améliorer la situation. Le but de l'école des enseignants A et B, c'est qu'à

partir de l'année scolaire prochaine, tous les élèves des classes de seconde vont disposer de leur propre ordinateur portable.

L'enquête constate ainsi que les TICE sont bien couverts aux écoles étudiées. Cependant, il semble qu'il est plus facile d'atteindre les objectifs de TICE dans les écoles où les élèves disposent de leurs propres ordinateurs portables : les enseignants ne dépendent pas de ce que la salle multimédia soit disponible et l'organisation prend moins de temps.

Gjørven et Trebbi (1997) parlent de l'importance d'établir un « centre de ressources » dans la salle de classe. De cette manière, les élèves auront accès à des documents qui peuvent servir à leurs besoins divers. Ce centre de ressources peut par exemple contenir des CD, des magazines, des dictionnaires, des grammaires et des romans. Nos écoles n'ont pourtant pas établi des centres de ressources. Cependant, nous observons qu'Internet peut remplacer partiellement ce besoin : si Internet est facilement accessible aux élèves, comme aux lycées des professeurs C, D et F, les élèves peuvent se servir pour chercher des informations et pour travailler avec des documents authentiques et d'autres ressources. Pourtant, nous soulignons qu'Internet ne peut pas remplacer entièrement un centre de ressource. Il y aura toujours besoin de documents qui ne sont pas numériques, comme des romans et des grammaires.

Tous nos informants constatent qu'elles ont suivi des cours sur les TICE. Les professeurs A et D ont participé à un cours qui a été obligatoire pour tous les enseignants des écoles de la région d'Oslo. C'est un cours d'un an sur les différents programmes de traitement de texte comme Word et Power Point, ainsi que sur l'utilisation de différentes plateformes d'apprentissage. Également, les professeurs A, B et C ont suivi des cours sur Classfronter. L'école du professeur E organise des cours internes pour leurs enseignants. De plus, elle a participé à des cours à l'Université d'Oslo. L'école du professeur F offre aussi beaucoup de cours sur les TICE et notre informant a participé aux plusieurs.

L'étude montre donc que la formation continue et l'équipement disponible jouent un rôle important pour atteindre les objectifs de cette aptitude fondamentale.

4.1.5. Les manuels

L'introduction du nouveau programme a créé le besoin de nouveaux manuels de L2. Les manuels appliqués par nos informants ont tous été élaborés conformément à L06.

Les manuels utilisés au niveau 1 sont *Rendez-vous 1* (Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire & Liautaud, Sébastien, 2006), *Rendez-vous 2* (Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire & Liautaud, Sébastien, 2007) et *Contact* (Lokøy, Gro & Ankerheim, Brynjulf, 2006). *Rendez-vous 1* est élaboré pour la classe de seconde et *Rendez-vous 2* pour la classe de première. Le manuel *Contact* est fait sous forme d'un seul livre qui couvre toutes les deux années scolaires du secondaire.

Les manuels pour le niveau 2 s'appellent *Enchanté 1* (Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire & Liautaud, Sébastien, 2006) pour la classe de seconde, et *Enchanté 2* (Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire & Liautaud, Sébastien, 2006) pour la classe de première. *Contours* (Lokøy, Gro & Ankerheim, Brynjulf, 2006) est élaboré pour suivre l'élève toutes les deux années scolaires.

Tous les manuels contiennent à la fois des textes, de la grammaire et des exercices dans le même livre. Il y a aussi un cd avec les textes du manuel et des exercices de compréhension orale que le professeur peut utiliser dans son enseignement, ainsi qu'un cd que l'élève peut acheter. De plus, il y a un site sur Internet avec des exercices et des activités complémentaires.

Plus loin (voir 4.3.5. et 4.3.6.), nous allons étudier de plus près les manuels et comment nos informants s'en servent dans leur enseignement pour atteindre les objectifs du programme.

4.2. Le programme des L2 en général

Dans ce qui suit nous allons d'abord présenter les interprétations et les opinions de nos informants en ce qui concerne le programme des L2 en général (voir annexe 1 : troisième partie), et ensuite nous allons les analyser.

4.2.1. Les opinions générales

Au sujet du programme des L2 en général, tous nos informants trouvent que le programme est logique, mais aussi vaste, vague et ambitieux. Elles pensent que le programme est très ouvert en ce qui concerne le choix de méthodes et de thèmes, et elles trouvent cela positif. Elles disent que c'est bien que les enseignants sont libres d'adapter l'enseignement conformément au professeur et aux élèves. Le but est d'atteindre les objectifs, et la façon de le faire, dépend du professeur.

Selon le professeur E, la conception de la langue et de l'apprentissage de L06 ne différencie pas beaucoup de R94 : c'est toujours la communication et l'emploi de la langue qui sont les objectifs principaux. Elle pense que c'est un programme clair avec des objectifs ouverts. Cependant, les objectifs aussi ouverts posent des problèmes pour d'autres professeurs. Les enseignants A et F remarquent qu'il peut être difficile de voir si les élèves ont obtenu le niveau attendu. Elles trouvent qu'il est difficile d'interpréter de L06 ce que sont vraiment les objectifs. Cela explique pourquoi le manuel occupe une place aussi importante dans l'enseignement du professeur F. Elle ne l'utilise pas tout le temps, mais il lui donne une indication des textes que l'élève doit être capable de comprendre.

Le professeur B remarque que c'est positif que le programme met l'accent sur les stratégies d'apprentissage, quant aux professeurs C et D qui réagissent sur l'aptitude fondamentale de calculer en français. Selon le professeur D, ce n'est pas à calculer que les élèves apprennent le premier en français.

4.2.2. Les parties difficiles

Les professeurs A et C ne trouvent aucune partie de L06 difficile. Cependant, pour les professeurs B et E, c'est surtout l'évaluation du domaine « savoir-apprendre » qui pose des problèmes. L'informant B se demande comment évaluer les compétences de TICE, et le professeur E se demande comment évaluer tous les objectifs du domaine « savoir-apprendre ».

Pour les professeurs D et F, c'est la métacognition qui pose des problèmes. L'enseignant D trouve qu'il est difficile de rendre les élèves capables de réfléchir à leur propre apprentissage et de s'autoévaluer. Elle ne pense pas que ses élèves y arrivent. Elle proclame que c'est un objectif non réalisable et que ce n'est pas possible de l'accomplir dans le cadre scolaire. Selon elle, il faut d'abord apprendre aux élèves les choses fondamentales, comme les différentes classes de mot, pour pouvoir leur expliquer leurs fautes. Le professeur F remarque qu'il est important que l'élève ait confiance en lui-même pour être capable de réfléchir à son apprentissage. Elle nous explique qu'elle a mis beaucoup de temps à rendre les élèves confiants en eux-mêmes. En conséquence, elle n'a pas encore eu le temps de commencer à travailler avec cet objectif.

4.2.3. La dépendance réciproque des trois domaines du programme

Tous les professeurs considèrent les trois domaines du programme comme intégrés. Elles expliquent que les domaines se dépendent mutuellement et qu'en travaillant avec un thème, elles touchent les différents objectifs des trois domaines en même temps. Un exemple peut être que les élèves utilisent les TICE quand ils produisent et travaillent des textes, et que les textes traitent souvent le domaine de la culture. Toutefois, le professeur E nous explique qu'au début, c'était un peu étrange que le programme était divisé en trois domaines car en réalité ils se chevauchent.

4.2.4. Qu'est-ce qu'un bon élève de langue ?

La plupart des professeurs pensent qu'un bon élève de langue est un élève qui sait utiliser et pratiquer la langue dès le début : il sait utiliser la langue en écrit et en oral, et il sait comprendre et trouver de l'information. C'est donc un élève qui sait communiquer.

Cependant, les professeurs A, B et C comprennent aussi de L06 que l'élève doit être conscient de son apprentissage à tout moment et qu'il doit être capable d'y réfléchir. Les professeurs A et B voient que ceci est l'idéal, mais elles sont un peu méfiantes. Selon elles, cela dépend de la maturité de l'élève.

4.2.5. L'apprentissage à vie

Selon L06 (2006 : 101), un des objectifs du savoir-apprendre est d'obtenir l'apprentissage à vie ; c'est-à-dire une prédisposition de l'élève à continuer à apprendre tout au long de sa vie. Les opinions de nos informants sont divisées concernant cet objectif.

Pour le professeur A, ce qui est décisif, c'est d'apprendre aux élèves à apprendre ; c'est-à-dire de les apprendre à se fixer des objectifs et de savoir les atteindre.

Selon les professeurs B et C, la motivation de l'élève, ainsi que de différencier et de varier son enseignement, jouent un rôle important. Il faut montrer aux élèves l'importance d'apprendre le français. Le professeur B souligne aussi la nécessité de savoir utiliser différentes stratégies. En discutant avec la classe, elle essaie de rendre les élèves conscients de différentes stratégies. Elle trouve aussi qu'il est primordial que les élèves comprennent et identifient leurs propres besoins, et qu'ils soient responsables. Pourtant, pour l'enseignant D, ce sont les connaissances de base qui vont rendre l'élève capable de continuer à apprendre tout au long de sa vie.

L'enseignant E nous explique qu'elle pense que les élèves doivent être capables de fonctionner et de travailler de manière indépendante. Ils doivent être capables de s'approprier la langue sans être dans la salle de classe. Le professeur doit donc jeter les bases pour que les élèves puissent continuer l'apprentissage quand ils ont fini l'école.

En ce qui concerne le professeur F, elle trouve que la connaissance de la culture et de la société française est décisive pour l'apprentissage à vie.

4.2.6. Analyse

Nos informants pensent tous que L06 est logique, mais elles trouvent aussi qu'il y a des parties vastes et vagues. Leurs difficultés se trouvent surtout dans le domaine « savoir-apprendre », et plus précisément dans l'évaluation des objectifs et la métacognition des élèves (voir 1.3.2).

Comme déjà mentionné, l'étude constate qu'il y a seulement un professeur qui a participé aux cours de formation continue sur L06. Nous pouvons donc nous demander s'il y a un lien entre l'incertitude des professeurs et la participation aux cours pertinents. Ce qui est nouveau dans L06, c'est qu'il focalise le savoir-apprendre en établissant des objectifs spécifiques. Il est donc important que les professeurs aient une formation continue pour être capables de suivre les mises à jours didactiques et pédagogiques et pour savoir comment appliquer le nouveau programme. La métacognition est un thème relativement nouveau dans la didactique et dans la formation didactique, et pour les professeurs les plus expérimentés qui ont fini leur formation didactique avant que cette notion ait été introduite, il peut être difficile de comprendre et d'interpréter ces objectifs sans avoir de la formation continue. Plus loin (voir 4.3.), nous allons analyser de plus près les difficultés spécifiques de nos informants dans le domaine « savoir-apprendre ».

Les professeurs expliquent qu'elles voient les trois domaines du programme comme intégrés. Cela est conformément à Gjørven et Johansen (2007 : 21) qui constatent qu'il est naturel d'évaluer le domaine « savoir-apprendre » comme s'il faisait partie des deux autres domaines « communication » et « langue, culture et société ». Un élève qui développe les stratégies d'apprentissage utiles doit être capable d'utiliser ces connaissances pour atteindre les objectifs des autres domaines.

Également, tous les enseignants de notre étude trouvent que la liberté de méthode et de thème est positive. Cela est conformément au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et au

livre blanc « Culture pour l'apprentissage » (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Ce dernier souligne que les objectifs de compétence du programme vont établir ce que les élèves vont apprendre, et que les méthodes pour les atteindre sont le choix professionnel des enseignants. Engelsen (2006 : 61) remarque aussi que les professeurs ne doivent pas être contrôlés par la méthode, mais être capables de prendre eux-mêmes des décisions concernant tout aspect de leur enseignement ; ils doivent être professionnels et autonomes (voir 4.1.2.). Cependant, au cours de notre étude, nous allons voir que les professeurs ne profitent pas de leur liberté méthodologique (voir 4.3.7.). L'enseignement et les activités d'apprentissage sont plus ou moins définis par le manuel utilisé. Cela est aussi conformément à Engelsen (2006 : 81). Elle constate que les recherches montrent que les manuels occupent une place importante dans l'enseignement scolaire. Les professeurs suivent la progression du manuel qui devient souvent un remplacement pour le programme.

Selon L06, la capacité du savoir-apprendre va rendre les élèves capables de prendre en charge leur propre apprentissage et leur donner un apprentissage à vie. Un bon élève de langue est donc un élève qui est capable de se servir des connaissances et des capacités du domaine « savoir-apprendre » et ainsi être capable de prendre en charge son propre apprentissage. Tous les professeurs pensent que la capacité de communiquer est décisive pour un bon élève de langue. Pourtant, c'est seulement les professeurs les plus jeunes qui soulignent l'importance d'un élève conscient du processus d'apprentissage. Également, au sujet de l'apprentissage à vie, c'est seulement celles-là qui nous parlent de l'importance d'apprendre aux élèves d'apprendre et de connaître différentes stratégies d'apprentissage. À partir de ces informations, nous pouvons conclure que tous les professeurs de notre étude ne sont pas conscients du lien qu'il y a entre le savoir-apprendre et l'apprentissage à vie ; l'objectif principal du domaine est justement de rendre les élèves capables d'apprendre et de résoudre les problèmes qu'ils rencontreront au-dehors du contexte scolaire. Selon L06 (2006 : 33), les stratégies d'apprentissage facilitent la motivation des élèves et la faculté de résoudre des tâches difficiles dans leur formation et dans le monde de travail. Alors, en réalisant ces objectifs, le professeur jettera les bases pour que les élèves puissent continuer l'apprentissage quand ils auront fini l'école.

4.3. La mise en pratique du savoir-apprendre

La réalisation du domaine « savoir-apprendre » dans les salles de classe constitue le principal intérêt de notre étude, et c'est donc les données suivantes qui nous intéressent le plus. Dans ce qui suit, nous allons présenter et analyser les données obtenues de l'enquête d'une manière approfondie (voir annexe 1 : quatrième partie).

4.3.1. L'importance et les connaissances du savoir-apprendre

Tous nos informants constatent qu'elles connaissent bien les objectifs du domaine « savoir-apprendre » (voir annexe 1 : quatrième partie, n°2).

Pour profiter au maximum de l'apprentissage, L06 (2006 : 102) souligne qu'il est important que l'élève développe son aptitude à utiliser des stratégies d'apprentissage. C'est-à-dire de définir les besoins et les objectifs, de choisir les méthodes et les activités, d'utiliser des ressources et de s'autoévaluer (voir annexe 1 : quatrième partie, n°1). Tous les professeurs de l'enquête partagent cet avis ; elles pensent qu'il est bien de rendre les élèves conscients de différentes stratégies et que cela peut les aider à apprendre plus. Cependant, elles pensent toutes qu'il est difficile de le réaliser en pratique. Il y a plusieurs raisons :

Le professeur A exprime que cet objectif de compétence convient mieux aux filles de sa classe qu'aux garçons. Les filles travaillent mieux et réfléchissent mieux que les garçons qui paraissent un peu plus impatients. Pourtant, elle pense aussi que les élèves peuvent apprendre beaucoup sans travailler de cette manière.

Les professeurs B et E nous informent qu'il est difficile de trouver le temps pour parler de l'apprentissage étant donné qu'elles ne disposent que de quatre cours par semaine. L'enseignant B avoue que ce n'est pas à cela qu'elle donne la priorité. De plus, selon son expérience, les élèves ne prennent pas l'autoévaluation sérieusement. Les professeurs A et C partagent son avis. Elles pensent tous que le résultat dépend de la maturité, de la motivation et des expériences de l'élève.

Les professeurs D et F expliquent aussi qu'elles ont des problèmes de mettre en pratique ces objectifs. L'enseignant D trouve que les objectifs du domaine sont vagues. En conséquence, elle n'y attache pas d'importance. Elle pense qu'ils sont peu réalistes pour les élèves faibles et que les élèves ne sont pas capables de réfléchir sur leur propre apprentissage. Le professeur F nous explique que l'enseignant doit présenter différentes stratégies et méthodes pour que l'élève puisse réfléchir sur celle qui lui convient le mieux. Cependant, en pratique, l'élève choisit la stratégie qu'il a envie d'utiliser ou celle qu'il connaît déjà. Les élèves de son école ont beaucoup de travail à faire, et ils veulent obtenir les meilleurs résultats ; ils préfèrent donc avoir une tâche concrète à réaliser pour obtenir la bonne note qu'ils désirent. Dans sa classe, il y a quelques élèves qui savent parler le français et elle constate qu'ils ne veulent pas apprendre plus, mais s'assurer une bonne note. Le professeur F pense donc que c'est un objectif idéal, mais peu réalisable.

4.3.1.1. Analyse

Nos informants disent qu'elles connaissent les objectifs du domaine, mais elles avouent qu'il est difficile de les mettre en pratique. Elles pensent que le programme aspire à l'idéal et qu'il est peu réaliste. Il y a plusieurs facteurs qui peuvent expliquer leur méfiance.

D'abord, nous remarquons que les objectifs sont vagues et que cela peut poser des problèmes en ce qui concerne l'interprétation et la réalisation. Ensuite, il y a les traits de caractère des élèves qui opposent des obstacles : la maturité, le sexe et la motivation. Nos professeurs pensent que seulement les élèves forts sont capables de prendre en charge leur propre apprentissage et qu'ils ne sont que motivés par les notes. Également, il semble qu'il est plus facile de travailler ces objectifs avec les filles qu'avec les garçons. De plus, nous voyons que le temps est un facteur qui joue un rôle important ; ce n'est pas le processus d'apprentissage qui est le principal centre d'intérêt quand elles ne disposent que de quatre cours par semaine. Cependant, comme nous allons voir plus loin, la plupart d'elles essaient toutefois d'intégrer ces objectifs dans leur enseignement.

Même si tous nos informants ont des problèmes avec la réalisation, nous remarquons que c'est le professeur D qui est le plus négatif. Cela peut être expliqué par le fait qu'elle est un des professeurs avec le plus d'expérience, mais qui n'a aucune formation continue dans ce domaine. Selon elle, ses élèves ne sont pas capables de réaliser ces objectifs.

Notons donc qu'il y a une différence entre le programme formel et le programme compris et opérationnalisé (voir 2.1.2.) par les enseignants de notre étude. L'enquête constate ainsi que la réalité dans les salles de classe rend difficile l'acquisition des objectifs du domaine.

4.3.2. L'utilisation des TICE, d'autres ressources et des textes authentiques

Comme nous l'avons déjà mentionné (voir 4.1.4), les écoles étudiées ont différents équipements disponibles pour travailler avec les TICE, et les professeurs utilisent beaucoup l'ordinateur et Internet dans leur enseignement. Sur le net (voir annexe 1 : quatrième partie, n°3a), les élèves travaillent avec des exercices grammaticaux interactifs et tous sauf le professeur E utilisent le site des manuels. Elle explique que dans son enseignement, c'est le manuel qui décide les thèmes, et puis elle trouve d'autres textes et activités sur le net pour le compléter. De plus, tous les professeurs utilisent Internet pour trouver des textes authentiques. Également, les enseignants se servent de Classfronter pour donner des informations aux élèves, et les élèves l'utilisent pour rendre des textes. Le professeur F dispose aussi d'un laboratoire de langue sur Classfronter. De plus, tous les professeurs sauf E se servent d'un Smartboard dans leur enseignement.

Concernant l'utilisation « d'autres ressources » (L06 : 104) (voir annexe 1 : quatrième partie, n°3b), les élèves se servent d'un dictionnaire, soit en papier soit sur Internet. Seulement les professeurs D et E discutent l'utilisation du dictionnaire avec les élèves. Elles constatent que beaucoup d'élèves ont des problèmes à l'utiliser correctement ; ils ont par exemple des difficultés de voir la différence entre un verbe et un sujetif, ou ils ne savent pas qu'ils doivent chercher le verbe à l'infinitif.

Au sujet de l'utilisation des textes authentiques provenant de différentes sources (voir annexe 1 : quatrième partie, n°4), tous les professeurs s'en servent dans leur enseignement : des films, Le Journal des Enfants, des magazines, de la publicité, des chansons, la radio française, TF1, etc. Cependant, les professeurs C et D disent qu'à part des chansons et des films, elle n'utilisent pas beaucoup de textes authentiques, sauf s'il y en a dans le manuel. Elles pensent qu'ils sont trop difficiles à comprendre. Selon le professeur D, il n'y a pourtant pas assez de textes authentiques dans le manuel.

4.3.2.1. Analyse

Les TICE sont une des cinq aptitudes fondamentales dans L06 qui va contribuer à élargir l'arène de l'apprentissage (L06 : 103). Également, l'utilisation des TICE et des textes authentiques est importante à la fois pour la compréhension des textes, l'approche communicative et pour que les élèves puissent vérifier la théorie apprise et leurs hypothèses. Cet objectif touche tous les trois domaines du programme au même temps: c'est une compétence générale étant donné que les élèves utilisent leurs stratégies cognitives (voir 1.3.2.), l'objectif touche aussi l'aspect communicatif et souvent le domaine de langue, culture et société étant donné que les textes peuvent traiter un thème culturel ou de société.

À partir des données, nous pouvons constater que nos informants donnent aux TICE une place importante dans leur enseignement de français. Toutes les écoles utilisent une plateforme d'apprentissage en ligne et les élèves ont généralement un bon accès à Internet.

Les TICE sont aussi utiles pour que les élèves puissent rencontrer la langue authentique et pour la communication authentique. Comme nous l'avons vu, les professeurs utilisent beaucoup de TICE, et tous nos informants utilisent des textes authentiques dans leur enseignement, mais pas dans la même mesure. Les professeurs qui craignent que les élèves ne comprennent pas ces textes n'ont pas participé aux cours de formation sur les TICE, et il semble que ces enseignants sont plus attachés au manuel que les autres professeurs.

Aucun de nos professeurs constate qu'elles utilisent le manuel dans le travail avec les TICE, et en étudiant les manuels, nous observons qu'ils ne donnent pas beaucoup de soutien aux professeurs. En fait, il n'y a qu'un exercice dans *Contours* qui demande explicitement aux élèves de chercher de l'information sur Internet. Et n'est-ce pas justement cela qui est l'intention de l'objectif : de rendre les élèves capables d'utiliser et de s'orienter sur Internet d'une manière critique et indépendante ? Il y a lieu de croire que les élèves n'obtiendront pas cette compétence en travaillant seulement avec le site du manuel ou avec des exercices interactifs choisis par le professeur. Ils doivent aussi chercher de l'information, travailler des textes et utiliser le net comme ils le font dans leur langue maternelle. Néanmoins, il faut remarquer qu'aux sites des manuels, il y a des liens qui sont reliés aux thèmes, mais aucun de nos informants ont confirmé qu'elles se servent de ce potentiel.

En ce qui concerne l'utilisation « d'autres ressources » (L06 : 104), nous constatons que l'objectif de L06 est très vague. Par contre, R94 spécifie que l'élève doit être capable de se servir de dictionnaires, de grammaires et d'autres sources d'information (R94 : 4). Tous les élèves de nos informants se servent d'un dictionnaire, mais seulement deux professeurs discutent l'utilisation avec leurs élèves. Cependant, en étudiant les manuels, nous observons que dans *Rendez-vous* et *Enchanté*, il y a des exercices utiles pour les élèves qui traitent la question du dictionnaire. Il y a donc un potentiel dont les enseignants ne se servent pas.

Aucun des professeurs informe que les élèves utilisent des grammaires ou d'autres ressources. Nous remarquons que la plupart de nos enseignants ont travaillé avec R94 et connaissent donc bien ces objectifs et qu'il ne faut pas oublier l'utilisation traditionnelle des ressources même si un nouveau programme est introduit. Nous pouvons donc conclure que la plupart des professeurs ne travaillent pas cet objectif de manière explicite.

4.3.3. Le plurilinguisme

Au sujet du plurilinguisme chez les élèves (voir annexe 1 : quatrième partie, n°5), les professeurs comprennent du programme que les élèves vont être capables d'utiliser leurs connaissances d'autres langues apprises – par exemple l'anglais et le norvégien. Pour comprendre un nouveau texte ou pour faciliter la grammaire française, les élèves peuvent s'appuyer sur l'anglais et le norvégien, en comparant le vocabulaire et la grammaire. Tous les enseignants, sauf F, en parlent aux élèves par exemple quand la classe aborde un nouveau texte ou un nouveau thème grammatical. Le professeur F trouve que le contenu de cet objectif est difficile à comprendre, et jusqu'à maintenant, elle n'en a pas parlé aux élèves. Pourtant, à l'école du professeur C, toutes les classes de langues suivent un plan de grammaire commun. L'intention de ce plan est de faciliter la comparaison grammaticale entre les différentes langues.

4.3.4.1. Analyse

La focalisation sur le plurilinguisme est un des nouveaux aspects de L06. Le but du professeur est de rendre les élèves plurilingues ; c'est-à-dire de les rendre capables d'utiliser toutes leurs connaissances et toutes leurs expériences linguistiques pour communiquer efficacement avec un locuteur donné. L'élève doit être capable de comprendre et de se faire comprendre dans le plus grand nombre de situations (voir 1.4.3.).

Notre enquête montre que généralement les enseignants travaillent cet objectif. Surtout l'école du professeur C focalise cet objectif en coordonnant l'enseignement de la grammaire pour toutes les langues. De cette manière, les élèves peuvent comparer parallèlement la grammaire norvégienne, anglaise et française. Cela montre que l'école attache de l'importance à l'objectif du plurilinguisme.

Pourtant, les enseignants ne profitent pas de tous les outils disponibles. L'utilisation du PEL (voir 1.4.2.) dans le travail avec cet objectif pourrait rendre l'objectif plus clair pour l'élève. L'objectif de la partie qui s'appelle *la biographie langagière* est entre autres de promouvoir le plurilinguisme : elle donne à l'élève la possibilité d'établir ce qu'il sait

faire dans chaque langue et de mentionner ses expériences culturelles. Cette partie a donc pour but de développer les compétences dans plusieurs langues (Lenz et Schneider, 2001 : 20). En utilisant le PEL dans le travail avec le plurilinguisme, les élèves pourraient systématiser leurs connaissances de différentes langues et il serait plus facile d'avoir une vue d'ensemble et de les comparer. Les professeurs de notre étude qui se servent du PEL ne l'utilisent pas dans ce travail. En ce qui concerne les autres écoles qui ne l'appliquent pas, cela peut être expliqué par le fait que le PEL n'est pas encore introduit en Norvège – il est toujours à l'essai dans quelques écoles norvégiennes. Cependant, il est possible de le télécharger d'Internet, et l'intention du gouvernement, c'est de motiver les écoles à l'appliquer comme outil pédagogique et comme outil de documentation dans le travail de l'apprentissage de la langue (Kunnskapsdepartementet, 2007 : 43-44).

4.3.4. Conscience de son propre apprentissage

Le programme des L2 définit le savoir-apprendre comme « conscience de son propre apprentissage et de son propre utilisation de la langue » (L06 : 102, notre traduction). Avant d'aborder les objectifs concrets sur la métacognition, les stratégies d'apprentissage et l'autonomie de l'élève, nous avons demandé aux informants comment elles font pour rendre le processus de l'apprentissage plus transparent pour leurs élèves et pour développer leurs compétences métacognitives (voir annexe 1 : quatrième partie, n°6).

Le professeur A nous explique que de temps en temps, il est important que l'élève réfléchisse sur ce qu'il fait, au comment et au pourquoi, mais pas nécessairement tout le temps. D'autres fois, il est nécessaire que le professeur formule et définisse les objectifs et les tâches pour que les élèves commencent le travail et pour qu'ils aient des routines et une base de connaissances. L'apprentissage, la réflexion et la maturité sont reliées, et dans la classe de seconde, cela peut être un avantage que les élèves réfléchissent et choisissent dans les cadres déjà définis par le professeur. Elle remarque que c'est un travail exigeant de faire réfléchir les élèves et qu'elle croit que cela lui donnera plus de travail que le programme de R94. Cependant, elle pense que la réflexion est utile par

exemple quand la classe va résumer ou commencer un nouveau thème et si les élèves le font d'une manière approfondie et sérieuse. Pour rendre le processus d'apprentissage plus transparent pour ses élèves, elle discute ceci avec ces élèves quand ils travaillent avec des textes ou avec la grammaire. Cependant, étant donné que les cours ne sont que de 90 minutes, elle préfère que les élèves restent dans la langue française, et elle n'a toujours pas trouvé l'équilibre entre l'enseignement de la langue et la réflexion.

Le professeur B discute comment apprendre une nouvelle langue avec la classe : qu'est-ce qui est important d'apprendre et pourquoi. Elle les rappelle à intervalles réguliers qu'il faut être curieux, utiliser ce qu'ils ont déjà appris pour apprendre plus, oser communiquer et oser faire des fautes.

Les professeurs C et F discutent cette conscience en évaluant les élèves quand ils ont terminé un travail – oralement ou par écrit, et le professeur D parle à ses élèves de l'importance de travailler bien et de manière régulière et de l'importance d'apprendre le nouveau vocabulaire. Cependant, les élèves n'y réfléchissent pas. C'est plutôt le professeur qui leur explique. Le professeur E discute aussi avec sa classe comment il faut élaborer et lire un texte, comment produire des textes et comment il faut travailler pour élargir son vocabulaire à la maison.

4.3.3.1. Analyse

Selon la théorie d'Holec (voir 1.2.2.), il est important de rendre le processus d'enseignement et d'apprentissage transparent pour que son utilité soit évidente.

L'enseignant doit informer l'élève sur ce qu'il fait, pourquoi il le fait et les raisons pour lesquelles il le fait. Cette transparence est obtenue par une explication systématique et répétée de chaque activité pratiquée dans la salle de classe.

Notre étude montre qu'à l'exception du professeur B, nos informants ne discutent pas cela avec leurs classes. Elles n'expliquent pas aux élèves *pourquoi* il est important d'être conscient de *comment* travailler. Il ne suffit pas de leur expliquer comment travailler, comme le fait le professeur D ; il faut aussi rendre le processus d'apprentissage

transparent en expliquant *pourquoi* il est tant important qu'ils connaissent les stratégies d'apprentissage.

4.3.5. L'autoévaluation

La plupart de nos informants pensent que l'autoévaluation de l'élève est importante (voir annexe 1 : quatrième partie, n°7). Cependant, la réalisation de cet objectif varie.

Les élèves du professeur A utilisent beaucoup leur manuel (*Contact*) pour évaluer le résultat de l'apprentissage. Ils remplissent les formulaires d'évaluation et, puis, le professeur discute le résultat avec eux. Elle pense que l'enseignant doit être très concret et demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils veulent dire par « bien » ou « très bien ». Selon elle, ce type d'évaluation devient facilement un exercice mécanique pour les élèves. Ils n'ont pas encore commencé à utiliser le PEL, cependant, ils vont se servir des formulaires d'autoévaluation. Ces formulaires ressemblent à ceux du manuel où les élèves évaluent ce qu'ils savent faire « très bien », « bien » ou « pas assez bien ».

Le professeur B trouve que cet objectif est très important. Quand ses élèves terminent un projet, ils s'autoévaluent en répondant aux questions concernant le processus d'apprentissage, les objectifs et le résultat. Cependant, elle nous dit que ce n'est pas tous les élèves qui le font sérieusement. Elle essaie d'utiliser le PEL dans ce travail, mais elle avoue qu'elle trouve que les objectifs au fur et à mesure deviennent vagues. Elle explique que tous les professeurs de son école ont des difficultés à l'aborder et qu'il leur faut plus de temps pour bien l'étudier. Le problème, c'est que les élèves ne savent pas vraiment quand ils ont accompli un objectif ou non. Elle pense donc que les enseignants doivent d'abord analyser les objectifs pour bien les connaître avant de les donner aux élèves. Le professeur B explique aussi que selon son expérience, les élèves ne comprennent pas *pourquoi* ils doivent travailler avec le PEL. Ils se demandent quel est le but. Pourtant, même si elle n'utilise pas le PEL tout le temps, elle y cherche des idées.

Les élèves du professeur C s'autoévaluent selon les formulaires dans leur manuel *Enchanté 1*. S'il y a un problème commun dans la classe, le professeur revoit ce dont les

élèves ont besoin. Sinon, c'est la responsabilité des élèves de réviser. Selon elle, les élèves évaluent le résultat et le processus d'apprentissage.

Le professeur D constate qu'elle n'attache pas beaucoup d'importance à l'autoévaluation des élèves. Parfois, ils utilisent les pages d'évaluation dans le manuel (*Rendez-vous 2*) pour évaluer les résultats, et d'autres fois, elle discute avec les élèves leurs fautes et leurs progrès pour voir s'ils ont corrigé et révisé ce qu'elle a corrigé dans leurs travaux.

Le professeur E remarque que le manuel *Enchanté* prend en charge cet objectif avec les formulaires d'autoévaluation. Les élèves remplissent le formulaire et puis elle discute le résultat avec eux. C'est la responsabilité des élèves de réviser ce qu'il n'ont pas appris. De plus, elle élabore un formulaire par lequel les élèves évaluent la matière, les activités, les interrogations, la progression et les évaluations. Elle essaie de varier son enseignement selon les vœux et les besoins des élèves.

Le professeur F a aussi élaboré des formulaires dans lesquels les élèves s'autoévaluent. Après, l'enseignant discute le résultat avec les élèves. Cependant, elle dit que la vraie autoévaluation, c'est la conversation après qu'ils ont terminé un thème : les élèves évaluent leurs difficultés, et le professeur leur donne plus d'input. Ils évaluent surtout le résultat.

4.3.5.1. Analyse

L'autoévaluation comprend une partie importante de la métacognition (voir 1.3.2.). L'étude constate que la plupart de nos informants pensent que l'autoévaluation peut être utile pour l'apprentissage de la langue. Cependant, elles n'y consacrent pas beaucoup de temps et elles pensent qu'il est difficile de rendre les élèves capables de la prendre sérieusement. Les données montrent donc à quel point il est important que les élèves comprennent *pourquoi* ils s'autoévaluent : l'apprenant évalue le processus d'apprentissage et l'acquisition pour s'assurer qu'il y a bien eu acquisition et pour orienter son apprentissage ultérieur (voir 1.2.1).

L'enquête montre aussi que les manuels jouent un rôle important dans ce travail. Dans tous les manuels utilisés par les professeurs de cette étude, il y a des formulaires à remplir pour aider l'élève à s'autoévaluer selon les critères « je sais très bien », « je sais bien » et « je ne sais pas assez bien ». Les formulaires dans les différents manuels varient. Cependant, ils contiennent des objectifs très concrets sur le thème que les élèves ont travaillé et qu'ils viennent de terminer. Les formulaires dans le manuel *Rendez-vous* sont divisés en trois domaines : « compréhension auditive », « communication orale » et « vocabulaire et grammaire ». Dans *Enchanté*, il y a aussi trois domaines qui sont nommés « communication », « culture et société » et « vocabulaire et grammaire ». De plus, dans *Rendez-vous* et *Enchanté*, qui sont écrits par les mêmes auteurs et construits de la même façon, l'élève doit expliquer ce qu'il va faire pour améliorer ses résultats.

Les manuels *Contact* et *Contours* sont aussi écrits par les mêmes auteurs. Les formulaires d'autoévaluation dans ces manuels ne sont pas divisés en domaines, mais ils consistent en une liste de différents objectifs que l'élève doit évaluer. De plus, dans *Contact*, il y a un exercice dans lequel l'élève va évaluer sa progression, comment il a travaillé, comment il a utilisé le manuel et le site Internet, les stratégies qui fonctionnent le mieux pour lui, et comment il peut utiliser les expériences de cette année scolaire dans la prochaine année scolaire. Également, dans *Contours*, il y a des exercices dans lesquels l'élève va évaluer les exercices du manuel. Il doit se demander quels sont les exercices et les méthodes les plus efficaces pour lui et comment il va travailler pour apprendre de nouveaux mots et verbes, améliorer son oral, sa lecture et son écrit. Il y a aussi un formulaire dans lequel l'élève va évaluer la compétence acquise dans le domaine « savoir-apprendre », et un exercice qui demande aux élèves de discuter les différentes stratégies : qu'est-ce qui est le plus important de travailler quand on apprend une nouvelle langue, comment apprendre le vocabulaire et la grammaire, et comment améliorer son oral et son écrit. Dans 4.3.6., nous allons analyser de plus près les stratégies d'apprentissage.

Les formulaires dans les manuels ont pour but de rendre l'élève conscient de son propre apprentissage et de le faire réfléchir sur le processus d'apprentissage. Nous pouvons donc conclure tous les élèves évaluent leur résultat en remplissant les formulaires des manuels. Cependant, les formulaires de *Rendez-vous* et *Enchanté* forcent aussi l'élève à réfléchir à

ce qu'il doit faire pour améliorer ses résultats et pour mieux apprendre les objectifs. Également, les exercices mentionnés ci-dessus dans *Contact* et *Contours*, traitent la réflexion de l'élève sur le processus d'apprentissage.

Comme le remarque le professeur A, il est important d'évaluer les autoévaluations pour voir si elles sont faites d'une manière réaliste ou non. Cependant, c'est seulement celle qui est formée selon L06 (B) et l'auteur de manuels (E) qui constatent qu'elles travaillent cet objectif de manière explicite. Portant, tous nos professeurs discutent les résultats de l'évaluation avec leurs élèves. De cette manière, nous pouvons conclure qu'ils évaluent aussi le processus d'apprentissage. En discutant les résultats, les élèves doivent aussi réfléchir sur *pourquoi* ils ont atteint tel et tel résultat.

Nous remarquons qu'il y a seulement une école qui a commencé à appliquer le PEL. Cependant, celui-ci peut être utile dans le travail de l'autoévaluation. La Biographie a pour but d'engager l'élève dans le processus de son propre apprentissage : de lui rendre capable de définir ses objectifs, de réfléchir sur son apprentissage et d'évaluer ses propres progrès. Elle établit ce que l'élève sait faire dans la L2, et la bonne application a pour but de rendre les élèves plus conscients de leur propre apprentissage.

Les élèves de notre étude qui utilisent le PEL ont des problèmes à comprendre *pourquoi* ils remplissent les formulaires et *pourquoi* ils s'autoévaluent. Également, les professeurs ont des difficultés à analyser les objectifs et les différents niveaux du CECRL. L'étude montre donc qu'il est important que les enseignants suivent des cours pour bien connaître l'idée et les objectifs du PEL et qu'il est décisif que l'administration scolaire leur donne du temps pour discuter son application. Le PEL norvégien ne donne pas de définition à ces questions ; la question de *quand* l'élève a atteint un certain niveau est en soi une source de réflexion. Répondre à cette question est un bon exercice dans le travail de l'autoévaluation et peut mener à une compréhension plus profonde des niveaux du CECRL (Simonsen & Speitz, 2006 : 19).

Nous constatons donc que les écoles ne profitent pas de tous les outils disponibles dans ce travail. Comme nous l'avons déjà indiqué, le PEL peut faciliter le travail de la

métacognition étant donné que l'autoévaluation y occupe une place importante, et l'intention du gouvernement est que toutes les écoles vont l'utiliser.

4.3.6. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage occupent une place importante dans L06 (voir annexe 1 : quatrième partie, n°8). En ce qui concerne l'enseignement des celles-ci, le professeur A se concentre sur les trois aptitudes fondamentales d'écrire, de lire et d'écouter. Quand elle enseigne les stratégies d'apprentissage, elle se base surtout sur son expérience, mais elle trouve aussi que le manuel est utile car il donne plusieurs possibilités d'approche. Elle essaie d'intégrer cet objectif dans son enseignement d'une manière qu'elle ne pense pas que ses élèves se rendent compte.

Le professeur B discute les différentes stratégies avec sa classe, mais elle focalise surtout sur les stratégies de lecture. C'est notamment sa formation didactique qui l'inspire quand elle enseigne les stratégies. Au début, les élèves ont trouvé ce type d'enseignement un peu étrange, mais maintenant ils sont positifs et ils apprécient les conseils.

Le professeur C n'enseigne pas les stratégies d'apprentissage. Cependant, au milieu du semestre, elle leur donne une évaluation approfondie dans laquelle elle donne des conseils de comment travailler mieux. Elle se fie surtout à son expérience, et le manuel ne lui donne aucun aide dans ce travail.

Les élèves du professeur D doivent acheter le CD du manuel pour s'exercer à la prononciation. Elle focalise aussi sur l'importance de la lecture et de savoir des choses par cœur. Ses élèves n'écrivent toujours pas beaucoup de manière libre. Le problème, c'est qu'ils ne savent pas utiliser le dictionnaire. Cependant, elle utilise des dictées. Quand elle enseigne les stratégies d'apprentissage, le professeur D se base sur son expérience et sur la discussion avec ses collègues. Elle ne s'appuie pas sur le manuel dans ce travail.

Les professeurs E et F ne voient pas du programme qu'elles doivent enseigner les stratégies d'apprentissage. Elles pensent que ce sont des stratégies propres à chaque élève

et que chaque élève apprend d'une manière individuelle et différente des autres. Le professeur E discute les stratégies avec la classe, mais elle ne les enseigne pas. Par contre, elle offre aux élèves une grande variation dans son enseignement. Dans ce travail, elle utilise son expérience, mais aussi des cours auxquels elle a participé et Internet.

Le professeur F se base surtout sur son expérience. Elle a participé aux cours sur les styles et les stratégies d'apprentissage, et elle a l'impression que chaque élève doit décider comment il va apprendre la matière. Selon elle, l'apprentissage doit être un processus positif que l'élève maîtrise, et elle ne pense pas qu'il est utile d'avoir un enseignement théorique des stratégies à ce niveau scolaire. Elle se demande si c'est l'idée du programme. D'abord, il faut s'assurer que toute la classe est confortable et qu'elle sait lire et écrire avant qu'elle puisse s'approfondir. Le professeur F a peur que certains élèves ne vont pas encore comprendre ce type d'enseignement. Elle souligne que maintenant, les L2 sont plus pratiques : ce qui est important, c'est savoir communiquer. Pourtant, elle essaie d'intégrer l'objectif dans son enseignement, mais ne pense pas que les élèves s'en rendent compte.

4.3.6.1. Analyse

L'étude montre que la plupart des professeurs n'enseignent pas explicitement les stratégies d'apprentissage, mais qu'elles essaient de les intégrer dans leur enseignement d'une manière que les élèves ne se rendent pas compte. Pourtant, L06 (2006 : 101) souligne l'utilisation consciente des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage de la L2. Son intention est donc que les élèves vont connaître différentes stratégies pour savoir choisir celles qui les conviennent le mieux. Nous avons vu qu'Holec et Cyr (voir 1.3.1.) opinent qu'il est primordial que l'enseignant informe les élèves des stratégies qui sont reconnues comme efficaces pour qu'ils puissent exécuter les tâches proposées et pour qu'ils puissent acquérir une compétence générale en L2. Selon eux, il est important que les stratégies soient présentées explicitement, et que leur caractère d'efficacité est rendu évident. Cependant, les didacticiens Gjørven et Johansen (2007 : 20), qui sont les « gourous » norvégiens dans le travail du savoir-apprendre, soulignent que les stratégies

d'apprentissage ne doivent pas être un nouvel objet d'enseignement. Le professeur ne va pas définir les bonnes stratégies pour les élèves. Par contre, ce sont les élèves qui eux-mêmes vont les développer au cours de leur apprentissage. Offrir aux élèves une grande variation dans leur enseignement comme font les professeurs de notre étude qui ont participé aux cours sur ce sujet, peut donc aider les élèves à apprendre différentes stratégies et à les rendre capables de décider eux-mêmes celles qui les conviennent le mieux.

Nos professeurs se basent surtout sur leur expérience dans le travail avec les stratégies d'apprentissage. Cependant, en étudiant les manuels, nous observons qu'ils peuvent être très utiles dans ce travail. *Rendez-vous* et *Enchanté* commencent par une page qui s'appelle « pour commencer – stratégies de lecture » et qui donne des conseils sur la façon dont l'élève peut aborder un nouveau texte. De plus, chaque chapitre commence par des questions « pour commencer » auxquelles l'élève va répondre pour rendre la lecture du nouveau texte plus facile. Les manuels *Contact* et *Contours* ne focalisent pas autant les stratégies de lecture que le font *Rendez-vous* et *Enchanté*. Cependant, dans *Contact*, il y a un exercice dans lequel l'élève va répondre aux questions concernant les stratégies d'apprentissage. Également, dans *Contours* il y a un exercice qui demande aux élèves de discuter les différentes stratégies (voir 4.3.5.1.). Ce manuel contient aussi une bande dessinée qui s'appelle « 10 méthodes pour étudier son interrogation d'anglais ». Celle-ci donne des exemples de stratégies d'apprentissage d'une manière amusante. Nos professeurs ont donc la possibilité de se servir du manuel pour chercher de l'inspiration, mais elles ne profitent pas de cette ressource.

Également, le PEL peut être utile dans ce travail. Dans la Biographie, il y a des pages de stratégies qui peuvent donner des idées aux professeurs et qui peuvent inspirer à un enseignement varié. L'objectif de ces pages est de rendre les élèves plus conscients de différentes stratégies, et quand ils ont plus d'expérience, ils auront les qualités nécessaires pour choisir quand et comment appliquer les différents types de stratégies (Simonsen & Speitz, 2006 : 17). Cependant, nos informants ne profitent pas non plus de cette possibilité dans leur travail.

4.3.7. L'autonomie de l'élève dans son apprentissage

Selon Holec (dans André 1989 : 32), l'autonomie de l'élève comprend que l'élève doit savoir identifier ses objectifs, déterminer la progression, sélectionner les méthodes, contrôler le déroulement et évaluer les résultats (voir 1.2.1.). Aussi L06 (2006 : 102) souligne l'importance de cet objectif. Nous avons donc demandé aux informants dans quelle mesure leurs élèves prennent une part active à la mise au point de l'enseignement (voir annexe 1 : quatrième partie, n°9).

Jusqu'à maintenant, les élèves du professeur A ne sont pas autonomes dans leur apprentissage. Cependant, plus tard dans le semestre, elle va faire une expérience : elle va donner aux élèves cinq objectifs et les élèves vont choisir ceux qui leur conviennent le mieux. C'est elle qui va décider les textes à étudier, mais l'élève doit choisir les activités, la succession et l'aspect temporel. C'est aussi l'élève qui décide la méthode d'évaluation pour montrer ses résultats. De plus, il doit rendre une évaluation dans laquelle il évalue son propre travail.

Le professeur B explique qu'elle a peur de perdre le contrôle parce qu'elle est peu expérimentée. De plus, elle ne sait pas quand et comment expliquer les nouveaux thèmes si les élèves travaillent avec des sujets différents. Elle a essayé de laisser les élèves identifier leurs besoins et de se faire des objectifs quand ils ont travaillé avec le PEL. Cependant, elle trouve que c'est difficile car les élèves ne savent pas ce qu'ils leur faut pour s'améliorer et ce que sont leurs besoins. C'est le rôle du professeur. À la fois les élèves et le professeur trouvent cela difficile. C'est donc en principe elle qui décide les activités. Pourtant, elle laisse les élèves aller à la salle multimédia ou à la bibliothèque quand ils travaillent avec un projet.

Les élèves du professeur C ne décident pas leur propre apprentissage. Elle pense que dans les classes de seconde, la matière à étudier est très fondamentale et que le manuel ne laisse pas les élèves choisir : il est très clair en ce qui concerne la progression et ce que les élèves vont apprendre. Cependant, elle voit qu'avec certains types d'élèves cette méthode peut fonctionner, mais avec d'autres on gaspille le temps. Selon son expérience, cela dépend du niveau de la classe.

Les élèves du professeur D ne prennent pas non plus de décisions concernant leur apprentissage de langue. Quand elle élabore les plans pour la période, elle leur demande comment ils préfèrent travailler, mais selon elle, ils préfèrent que c'est le professeur qui décide et élabore les plans. L'enseignant D constate qu'elle est très autoritaire comme professeur et qu'il y a beaucoup d'absence parmi les élèves les plus faibles. Elle se demande si les élèves peuvent participer plus dans les décisions de l'enseignement, mais elle dit que c'est difficile de le réaliser parce que le niveau des élèves varie tellement. Elle ne peut pas préparer dix programmes différents pour chaque cours. De plus, elle trouve que c'est difficile à faire travailler les élèves d'une manière indépendante car ils ont besoin d'aide tout le temps.

Pour le professeur E, c'est le manuel qui décide les thèmes. De plus, elle donne aux élèves un plan avec les devoirs pour huit jours. Tous les élèves doivent tout faire, mais la qualité du travail dépend de l'élève. De temps en temps, elle laisse les élèves choisir leur travail, mais ils doivent expliquer ce qu'ils ont fait et pourquoi. Ils identifient donc leurs besoins et formulent les objectifs. Dans ce travail, ils peuvent utiliser la salle multimédia et la bibliothèque.

Les élèves du professeur F n'identifient pas encore leurs besoins, ni formulent leurs objectifs. Cependant, le professeur sait que cela fait partie du programme et explique qu'ils vont travailler ces objectifs plus tard. Pourtant, les élèves peuvent décider combien de temps ils désirent utiliser pour accomplir une certaine tâche. De plus, parfois elle donne comme devoirs cinq exercices parmi lesquels les élèves vont choisir par exemple trois selon lesquels ils apprennent le mieux. Ils sont toujours dans la salle de base quand ils travaillent.

4.3.7.1. Analyse

L'étude montre que le degré de l'autonomie de l'élève varie selon le professeur. Nos informants trouvent qu'il est difficile de réaliser cet objectif, et en principe, ce sont les professeurs et les manuels qui décident les thèmes et les activités. Selon Holec (voir 1.2.1.), pour acquérir les savoir et les savoir-faire nécessaires pour prendre en charge son

propre apprentissage, l'élève doit « avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects » de l'apprentissage (Holec, cité dans André 1989 : 32). Pourtant, nous soulignons qu'Holec parle des apprenants adultes. Notre étude constate que dans le contexte scolaire, il est difficile de rendre les élèves totalement autonomes conformément à cette définition.

L06 (2006 : 102) proclame que les élèves vont être capables de définir leurs propres besoins et objectifs et de choisir leurs méthodes et leurs activités. Pour acquérir les savoir-faire du programme, il est donc important que les professeurs laissent les élèves prendre en charge leur propre apprentissage : il faut donner aux élèves la possibilité de décider le quoi et le comment apprendre selon leurs propres besoins. Gjorven et Johansen (2007 : 20) expliquent que si l'enseignant laisse les élèves organiser leur apprentissage, y réfléchir et s'autoévaluer, il leur donne la possibilité d'apprendre de leur propre manière. De cette façon, il y aura de nouveaux rôles pour le professeur et pour l'élève : ce n'est pas seulement le professeur qui connaît les ressources et les activités par lesquelles les élèves apprennent le mieux. Il doit aussi donner la possibilité aux élèves de choisir et de réfléchir sur leurs choix par rapport aux objectifs qu'ils se sont formulés. Il ne semble donc pas nécessaire de préparer dix programmes différents pour chaque cours, comme remarque un des professeurs de notre étude. Si l'on donne cette possibilité aux élèves, ils élaborent eux-mêmes leurs propres plans, quant au professeur, il les assiste avec sa compétence professionnelle.

Les professeurs de notre étude ne savent pas comment réaliser l'autonomie de l'élève. Pour la plupart des professeurs, ceci peut être expliqué par le fait que leur formation didactique n'ont pas traité ce thème. Également, l'étude montre que l'expérience seule ne suffit pas. De plus, aucune d'elles ont participé aux cours sur l'autonomie de l'élève. Seulement un professeur est formé selon L06. Cependant, même si sa formation a traité l'autonomie de l'élève, elle ne sait pas comment le réaliser. Il semble donc que la formation n'a pas focalisé sur la mise en pratique. Ainsi, l'étude constate que la réalité scolaire n'est pas conforme à l'intention du programme.

Nous remarquons que l'école du professeur F consacre de 30 à 40 % du temps à l'autoapprentissage. Ceci est une grande possibilité pour rendre les élèves plus autonomes, mais elle ne profite pas encore de cet avantage. Ces élèves ont la possibilité de décider leurs objectifs, les stratégies à appliquer et contrôler le déroulement. Pourtant, ils ne peuvent pas choisir le lieu de travail étant donné qu'ils doivent être dans leur salle de base. Cependant, comme nous l'avons déjà constaté, il est difficile d'accomplir tous les critères de l'autonomie selon la définition d'Holec dans le cadre scolaire.

4.3.8. Collaboration

Tous les élèves de nos professeurs travaillent en paires pendant presque tous les cours (voir annexe 1 : quatrième partie, n°10). Nos informants expliquent qu'ils collaborent pour comprendre et pour résoudre les tâches. De plus, ils collaborent quand il y a des projets. Les enseignants de l'enquête trouvent que c'est bien et que les élèves en profitent.

4.3.8.1. Analyse

L06 se base sur la théorie socioconstructiviste. Cette théorie met l'accent sur l'interaction sociale dans la construction du savoir. Les élèves construisent des connaissances par le dialogue avec leurs camarades et l'enseignant. Ces objectifs traitent donc les stratégies socio-affectives (voir 1.3.2.).

L'étude montre qu'en général, les élèves de nos informants collaborent en paires. Ceci est conforme au programme. Cependant, L06 (2006 : 102) souligne aussi que les élèves doivent évaluer individuellement ou en collaboration avec leurs camarades le processus d'apprentissage et leurs objectifs. Aucun de nos informants confirme qu'elles donnent aux élèves la possibilité de réfléchir sur et d'évaluer les expériences d'apprentissage avec leurs camarades. Donc, cet objectif n'est accompli que partiellement par nos informants.

Troisième partie : Récapitulation et conclusion

5. Conclusion

L'objectif de ce mémoire a été d'étudier la réalisation du domaine « savoir-apprendre » de L06 dans un petit nombre de lycées dans la région d'Oslo. Le nouveau programme définit le savoir-apprendre comme « conscience de son propre apprentissage et de sa propre utilisation de la langue » (L06 : 102, notre traduction). L'étude est basée sur l'hypothèse qu'il y a une différence entre l'intention de L06, les interprétations des professeurs et la réalisation du programme dans les salles de classe (voir 2.1.2.).

Dans cette partie, nous allons d'abord récapituler l'étude. Ensuite, en guise de conclusion, nous allons résumer et discuter les facteurs qui semblent rendre difficile la réalisation du « savoir-apprendre » pour les professeurs de français.

D'abord, nous avons présenté le développement de l'apprentissage des langues étrangères depuis les années 1970 dans le but de comprendre pourquoi le savoir-apprendre est devenu un domaine aussi important. Nous avons vu que les travaux du Conseil de l'Europe et la théorie d'Henri Holec jouent un rôle important pour le développement du savoir-apprendre. Ensuite, nous avons étudié les stratégies d'apprentissage et présenté le Cadre européen commun de référence pour les langues. Ce dernier offre une base commune pour l'élaboration de programmes, de référentiels, d'examens et de manuels en Europe, et il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Les objectifs du CECRL sont de favoriser la compétence communicative dans les L2, de favoriser le plurilinguisme et d'assurer que la compétence des langues étrangères est évaluée selon la même échelle dans tous les pays européens. Des termes comme « stratégies d'apprentissage », « rapprochement pratique à la langue », « autoévaluation » et « autonomie de l'élève » occupent une place très importante, et L06 se base sur le CECRL. Nous nous sommes concentrés sur ce que ce

dernier dit au sujet du savoir-apprendre, ainsi que sur le Portfolio européen des langues. Le PEL a été développé pour servir comme outil dans la mise en application du CECRL. Par la suite, nous avons étudié le développement des programmes nationaux norvégiens R94, L97 et L06 et analysé les programmes des matières pour voir comment le savoir-apprendre s'est développé au cours de ces programmes. Nous avons vu que l'on peut retrouver l'autonomie de l'élève et la capacité de savoir-apprendre dans tous les trois programmes. Pourtant, nous pouvons constater qu'il y a eu un développement depuis R94. Dans L97 et L06, l'autonomie de l'élève et le savoir-apprendre sont l'un des objectifs principaux. Cependant, c'est surtout dans L06 que le savoir-apprendre est souligné : le domaine a eu une dénomination particulière et il focalise la métacognition et les stratégies d'apprentissage.

La deuxième partie est une présentation de l'enquête que nous avons faite. Dans cette partie, nous avons présenté notre choix de méthode - l'enquête par entretien – et élaboré le guide d'entretien. Nous avons interviewé six professeurs de français venant de cinq différents lycées dans la région d'Oslo. Elles sont toutes des femmes et bien formées, mais leur expérience professionnelle et leur formation continue varient. Quatre enseignants travaillent dans un lycée traditionnel quant aux deux autres qui travaillent dans un lycée moderne. Les L2 sont le domaine prioritaire dans trois sur cinq écoles. Ensuite, nous avons présenté et analysé les données obtenues. Dans ce qui suit, nous allons récapituler les résultats de l'enquête.

Tout d'abord, l'étude constate qu'en général, nos informants trouvent que le nouveau programme est logique, mais aussi vaste, vague et ambitieux. Également, elle montre que tous les enseignants considèrent les trois domaines du programme des L2 comme intégrés et qu'il faut travailler et évaluer le « savoir-apprendre » comme s'il faisait partie des deux autres domaines « communication » et « langue, culture et société ».

Ensuite, nous avons constaté que les objectifs du programme des matières sont très ouverts et que les interprétations et la réalisation des objectifs varient selon les professeurs. Au sujet de la réalisation des objectifs, l'étude montre que c'est justement le domaine étudié, « savoir-apprendre », qui pose des problèmes pour nos professeurs. Les

informants remarquent que les compétences du domaine sont importantes pour les élèves, mais elles pensent aussi que le programme aspire à l'idéal : les objectifs sont peu réalistes et il est difficile de les réaliser en pratique. Le tableau 3 ci-dessous montre dans quel degré l'intention du programme est réalisée par les informants dans la salle de classe.

Intention du programme	Réalisation
L'utilisation des TICE	Oui
L'utilisation d'autres ressources	Partiellement
L'utilisation des textes authentiques	Partiellement
Le plurilinguisme	Partiellement
Conscience de son propre apprentissage	Non
L'auto-évaluation	Partiellement
Les stratégies d'apprentissage	Partiellement
L'autonomie dans l'apprentissage	Non
Collaboration	Partiellement

Tableau 3 : La réalisation de l'intention du programme par les enseignants dans la salle de classe.

Notons que la plupart des objectifs ne sont pas réalisés entièrement selon l'intention du programme formel.

À partir du tableau 3, nous constatons que les objectifs des TICE sont les seuls d'être réalisés entièrement selon l'intention du programme. Ils sont le domaine prioritaire dans toutes les écoles étudiées. Remarquons que les TICE sont une des cinq aptitudes fondamentales du programme et que ces objectifs aussi font partie des autres programmes des matières. De plus, les TICE font partie des objectifs du domaine « communication » dans le programme des L2 : « l'élève doit être capable d'utiliser les TICE pour collaborer et pour rencontrer la langue authentique » (L06 : 104, notre traduction). Ainsi, ces compétences occupent une place importante dans le nouveau programme. Il y a donc lieu

de penser que ces facteurs peuvent expliquer le fait que toutes les écoles focalisent sur et accomplissent les objectifs des TICE.

Également, les TICE sont une bonne ressource pour avoir accès aux textes authentiques. Tous les enseignants se servent de textes authentiques, mais pas dans la même mesure. L'étude établit une liaison entre les professeurs qui pensent que ces textes sont trop difficiles pour les élèves et ceux qui n'ont pas participé aux cours didactiques pertinentes et aux cours sur les TICE.

Les élèves doivent aussi être capables de se servir « d'autres ressources » (L06 : 104) que les TICE. L'étude montre que cet objectif est partiellement accompli par les enseignants. Les élèves se servent d'un dictionnaire, mais aucun des professeurs dit qu'elles utilisent d'autres ressources dans le processus d'apprentissage. L'étude constate donc qu'il y a une différence entre le curriculum formel et le curriculum opérationnalisé par les enseignants.

Généralement, les enseignants de français encouragent le plurilinguisme. Le PEL peut être une ressource utile dans ce travail. Pourtant, les professeurs de notre étude ne se servent pas de celui-ci. Nous pouvons donc conclure que cet objectif n'est que réalisé partiellement par les enseignants.

La métacognition, c'est-à-dire de réfléchir sur son processus d'apprentissage et d'être conscient de son propre apprentissage et de son propre utilisation de la langue, est une des intentions principales du domaine « savoir-apprendre ». Cette étude montre que les enseignants ne travaillent pas cet objectif de manière suffisante selon l'intention du programme. Elles n'expliquent pas aux élèves *pourquoi* il est important d'être conscient de leur apprentissage. Ainsi, l'enquête constate qu'il y a une rupture entre le programme formel et la réalité scolaire.

Au sujet de l'autoévaluation, le tableau 3 montre que ces objectifs sont accomplis à un certain degré. L'étude constate que la plupart des professeurs considèrent l'autoévaluation comme utile dans l'apprentissage de la langue. Cependant, la réalisation est difficile. Il est difficile de rendre les élèves capables de prendre l'autoévaluation sérieusement, et les enseignants n'appliquent pas les ressources disponibles. Les

professeurs qui utilisent le PEL expliquent que l'utilisation de celui-ci est difficile à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Ainsi, l'étude constate qu'il y a une différence entre l'intention du programme et la réalité dans les salles de classe.

L'objectif des stratégies d'apprentissage est de rendre les élèves capables de les utiliser d'une manière consciente. Le programme souligne que la conception consciente de différentes stratégies peut rendre l'apprentissage plus facile et plus sensé pour les élèves (L06 : 101). Notre étude montre que généralement, les professeurs n'enseignent pas les stratégies d'apprentissage d'une manière explicite. Ce sont surtout les professeurs qui ont participé aux cours sur les stratégies qui essaient d'intégrer cet enseignement d'une façon que les élèves ne s'en rendent pas compte. Cela peut être expliqué par le fait que les didacticiens Gjørven et Johansen opinent que le professeur ne va pas enseigner les stratégies d'apprentissage. Par contre, Holec et Cyr (voir 1.3.1.) pensent que ces stratégies doivent être présentées explicitement. Il semble donc que le programme et les enseignants de didactique de l'Université d'Oslo s'opposent sur ce point, et que la plupart des professeurs suivent le point de vue de l'Université d'Oslo.

L'autonomie signifie que l'élève est capable de prendre en charge son propre apprentissage. C'est-à-dire d'identifier ses objectifs, de déterminer la progression, de sélectionner les méthodes, de contrôler le déroulement et d'évaluer les résultats (Holec, dans André 1989 : 32). À partir du tableau 3, nous constatons que les enseignants ne savent pas comment réaliser les objectifs de l'autonomie de l'élève selon l'intention du programme formel. Ainsi, les élèves de nos professeurs ne sont pas autonomes dans leur apprentissage. Par contre, ce sont les professeurs et les manuels qui décident les thèmes et les activités pour la classe. L'étude constate ainsi que le cadre scolaire rend difficile la réalisation de l'autonomie de l'élève.

En ce qui concerne la collaboration, le tableau montre que cet objectif est partiellement réalisé par les enseignants. Les élèves collaborent en paires pour comprendre et résoudre les tâches, mais ils n'évaluent pas le processus d'apprentissage et leurs objectifs en collaboration avec leurs camarades, ce qui aussi est l'intention du programme. Cet objectif a aussi fait partie de R94 et de L97, et cela peut expliquer pourquoi la

coopération est aussi répandue dans les écoles norvégiennes. Ce n'est donc pas un nouveau domaine pour les enseignants et elles peuvent s'appuyer sur leur expérience ultérieure.

Ces données confirment l'hypothèse du mémoire, et nous pouvons conclure qu'il y a une différence réelle entre le curriculum formel, le curriculum compris et le curriculum opérationnalisé au sujet du domaine « savoir-apprendre » : la compréhension et l'interprétation du programme faites par les enseignants et la réalité dans les salles de classe peuvent poser des problèmes pour la mise en pratique de l'intention du programme formel.

En guise de conclusion, nous allons discuter les facteurs qui semblent rendre difficile la réalisation des objectifs du domaine « savoir-apprendre » pour les professeurs de français dans le lycée norvégien.

Les intentions d'une nouvelle réforme scolaire se trouvent souvent dans les documents publics. Le livre blanc « Culture pour l'apprentissage » (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) est un des textes fondateurs de L06. Ce qui est intéressant pour notre étude, c'est que le livre blanc souligne l'importance de la collaboration et de la formation continue. Il proclame que les écoles doivent promouvoir la collaboration entre les professeurs et l'évaluation systématique de leur pratique pour améliorer les résultats de l'apprentissage. Également, il informe que la nouvelle réforme exige l'organisation de formation continue pour les professeurs dans les lycées. Ainsi, le Ministère va donner la priorité à la formation continue des matières suivantes : les mathématiques et les sciences, le norvégien, le lapon, l'anglais et les L2. Plus loin, il constate qu'il est décisif pour la réalisation de la réforme que les professeurs de ces matières développent une compétence satisfaisante de didactique et de matière et que la plupart de ce développement va être accompli avant que la réforme entre en vigueur.

Cependant, notre enquête montre que ceci n'est pas le cas pour les écoles étudiées. La collaboration entre les professeurs de L2 est obligatoire dans seulement une école. Le reste des professeurs doit le faire à leur propre initiative, et seulement la moitié de nos informants confirment qu'elles collaborent avec leurs collègues.

Également, uniquement un professeur sur six a une formation continue de L06. Nous avons vu que selon Kristiansen (dans Hovdenak 2001 : 229), la formation et le nombre d'années travaillées dans l'école ne correspondent pas nécessairement à l'expérience professionnelle. Ce qui est important, c'est de continuer à se former et d'avoir une formation continue pertinente. L'étude montre que l'expérience d'enseignement de nos informants n'a pas d'importance pour la réalisation du « savoir-apprendre ». Il est donc nécessaire que l'administration scolaire donne aux professeurs la possibilité de participer aux cours didactiques pour continuer à se former et pour devenir professionnels et autonomes. Le manque de formation continue du nouveau programme peut expliquer pourquoi les enseignants ne savent pas comment réaliser les objectifs du « savoir-apprendre » et exploiter les ressources disponibles selon l'intention du programme. C'est surtout le PEL qui peut les aider dans le travail du « savoir-apprendre ». Cependant, celui-ci est toujours à l'essai, ce qui peut expliquer pourquoi les professeurs ne l'appliquent toujours pas.

D'après Hølleland (2007 : 40), les professeurs interprètent les programmes selon leur expérience. Cette « connaissance silencieuse » peut déterminer comment l'implantation d'un nouveau programme est réalisée – surtout quand il s'agit d'un programme aussi ouvert que celui de L06. Les objectifs de compétence de L06 ne donnent pas de principes pour l'enseignement. Ce sont les professeurs eux-mêmes qui doivent décider les méthodes d'enseignement. Cela peut causer de l'insécurité et de l'incertitude parmi les professeurs. Encore une fois nous notons dans quelle mesure la formation continue est importante : si les professeurs ne participent pas aux cours didactiques et de formation continue, ils ne savent pas comment changer leur pratique selon les intentions du programme. Aussi la collaboration avec leurs collègues peut être un appui important dans ce travail.

Également, il faut mentionner que la conception de l'élève peut jouer un rôle décisif dans le travail du « savoir-apprendre ». Selon les professeurs de notre étude, les élèves n'ont pas les qualités nécessaires pour accomplir ce que le programme leur demande. La moitié des informants explique que des élèves peu mûrs et de mauvaises attitudes envers la

matière empêchent la réalisation des objectifs du domaine. La réalité scolaire est donc un facteur qui peut empêcher les professeurs d'accomplir l'intention du programme.

Notons aussi que le « savoir-apprendre » est un nouveau domaine et qu'il faut du temps pour intégrer les intentions d'un nouveau programme. Pour changer le contenu et les méthodes d'enseignement, il faut aussi changer graduellement les attitudes des professeurs (Hølleland, 2007 : 41). Selon Christensen (dans Hølleland, 2007 : 41), il faut calculer entre trois et cinq ans pour obtenir un changement réel.

Finalement, nous remarquons que les cinq niveaux de programme de Goodlad (1979) (voir 2.1.2.) montrent qu'il faut passer par plusieurs étapes pour arriver à la réalisation des programmes. Notre étude constate que la plupart des professeurs de l'enquête ne s'adaptent pas à la réforme. Cela est aussi conforme à ce qu'exprime Engelsen (2006 : 57). Les professeurs ne savent pas comment réaliser les objectifs du domaine et, en conséquence, elles ne font pas de grands changements dans leur pratique d'enseignement. Notons, donc, que quatre ans après l'élaboration du livre blanc en 2004, tous les objectifs de « Culture pour l'apprentissage » (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) ne sont toujours pas accomplis et que cela posera des problèmes quand les professeurs vont opérationnaliser le nouveau programme. Kristiansen (dans Hovdenak, 2001 : 229) proclame que la société change et se développe continuellement et que les professeurs ne sont jamais complètement qualifiés. Beaucoup a changé depuis la formation didactique des informants les plus expérimentées et l'étude constate qu'il est décisif que ces professeurs continuent à se former pour savoir suivre les mises à jour didactiques et pour savoir appliquer le nouveau programme selon son intention.

Cependant, comme nous l'avons déjà indiqué, il faut du temps pour introduire et mettre en pratique un nouveau programme national, et il y a seulement deux ans que la nouvelle réforme est entrée en vigueur en Norvège. Toutefois, l'étude constate qu'à la fois le Ministère, les écoles et les professeurs de français sont devant de grands défis pour accomplir le domaine « savoir-apprendre » selon l'intention du programme formel.

Bibliographie

- André, Bernard, 1989. *Autonomie et enseignement*. Paris : Hatier / Didier.
- Barbot, Marie-José, 2001. *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Blanchet, Alain & Gotman, Ann, 1992. *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- Canale, Michael & Swain, Merrill, 1979. *Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing*. Toronto : Ministry of Education.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier. [En ligne]
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté le 11 avril 2008).
- Costle, Daniel, Courtillon, Janine, Ferenczi, Victor, Martins-Baltar, Michel & Papo, Eliane, 1976. *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cyr, Paul, 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (red), 2001. *Perspektiver på reform 97*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Ek, J.A. van, 1975. *The Threshold Level*. Strasbourg : Council of Europe.
- Ek, J.A. van, 1986. *Scope*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ek, J.A. van & Trim, J.L.M, 1991. *Threshold Level 1990*. Strasbourg : Council of Europe Press.
- Engelsen, Britt Ulstrup. 2006: *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fremmedspråksenteret, 2007. *Introduksjon av Språkpermen i Norge*. [En ligne]
<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13376> (consulté le 22 avril 2008).
- Gjørven, Rita & Trebbi, Turid, 1997. « Apprendre à apprendre une langue en contexte institutionnel. Deux exemples norvégiens » dans Holec, Henri & Huttunen, Irma *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherches et développement 1997*, 191-206. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Gjørven, Rita & Johansen, Svein, 2007. « Hovedområdet og kompetansemålet Språklæring i Læreplan for fremmedspråk LK06 » dans *Språk og Språkundervisning 2/07*, 17-22.
- Goodlad, John I., 1979. *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Henriksen, Turid, 1987. *Kompendium i fagdidaktikk. Fransk Grunnfag*. Oslo : Universitetet i Oslo.
- Holec, Henri, 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

- Holec, Henri, 1981. *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*. Paris: Didier.
- Holec, Henri, 1990. "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre" dans *Mélanges Pédagogiques*, 75-87. CRAPEL, Université de Nancy II.
- Hølleland, Halvard (red.), 2007. *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire et Liautaud, Sébastien, 2006. *Rendez-vous 1*. Oslo : Cappelen.
- Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire et Liautaud, Sébastien, 2006. *Enchanté 1*. Oslo : Cappelen.
- Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire et Liautaud, Sébastien, 2007. *Rendez-vous 2*. Oslo : Cappelen.
- Hønsi, Hilda, Kjetland, Claire et Liautaud, Sébastien, 2007. *Enchanté 2*. Oslo : Cappelen.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo : Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999. *Læreplan for den videregående opplæring. B-/C-språk. Alle studieretninger*. Oslo : Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, 2007. *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009. Revidert utgave januar 2007*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Launsø, Laila & Rieper, Olaf, 2005. *Forskning om og med mennesker*. København : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lenz, Peter & Schneider, Günther, 2001. *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs*, Université de Fribourg / CH : Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Étrangères. [En ligne]
www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Fguide.pdf (consulté le 28 avril 2008).
- Lokøy, Gro et Ankerheim, Brynjulf, 2006. *Contact*. Oslo : Gyldendal undervisning.
- Lokøy, Gro et Ankerheim, Brynjulf, 2006. *Contours*. Oslo : Gyldendal undervisning.
- Nordheim, Anne, 2005. *L'autonomie de l'élève dans l'enseignement du français au collège norvégien : une étude basée sur des entretiens avec quatre professeurs autour de l'autonomie et l'apprentissage autodirigé dans leurs écoles*. Oslo : A.I. Nordheim.
- Simensen, Aud Marit, 1998. *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Simonsen, Torill & Speitz, Heike, 2006. *Europeisk språkperm. Lærerhåndbok*. [En ligne]
http://skolenettet.no/nyUpload/Larerveiledning_spraakperm_13-18.pdf (consulté le 21 avril 2008).
- Singly, François de, 1992. *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Paris : Nathan.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004. *St.melding.nr.30 (2003-2004). Kultur for læring*. [En ligne]

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (consulté le 21 avril 2008).

Utdanningsdirketoratet, 2008. *Læreplan i fremmedspråk – programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. [En ligne]
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=215159&visning=5 (consulté le 25 avril 2008).

Østby, Helge, Helland, Knut, Knapskog, Karl & Larsen, Leif Ove, 2007. *Metodebok for mediefag* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Annexes

Annexe 1 : Le guide d'entretien

Annexe 2 : Lettre de contact à l'école

Annexe 1

Guide d'entretien

Hensikten med intervjuet er å finne ut hvor godt fransklærerne i den videregående skolen kjenner målene i Språklæringsområdet i Kunnskapsløftet, hvordan de tolker og arbeider med dem, samt å avdekke deres holdninger til dette hovedområdet i læreplanen.

1. Læreren

1. Kjønn: a. Kvinne
 b. Mann
2. Alder: a. > 30
 b. 30-45
 c. 46-60
 d. < 60
3. Hvilken franskutdannelse har du?
4. Hvilken pedagogisk utdannelse har du?
5. Når tok du eksamen? Hvor mange år har du arbeidet som fransklærer?
6. Har du tatt noen kurs eller etterutdanning? Faglig / pedagogisk / annen.
7. Hvor godt kjenner du fagplanen for fremmedspråk i L06?
 - a. Har du noen kurs eller opplæring i L06? Hva har disse vært rettet mot?
 - b. Var det på eget initiativ eller i regi av skolen?
8. Har du produsert noe pedagogisk materiell?

2. Skolen og arbeidsforhold

1. Hva er skolens pedagogiske profil og satsingsområder?
2. Satser skolen på fremmedspråkopplæringen? Hvordan?
3. Hvilke fremmedspråk tilbyr skolen? Hva er forholdet mellom dem?
4. Samarbeider språklærerne på skolen? Om hva og på hvilken måte?
5. Hvilken lærebok bruker du?
6. Hvilke(t) årstrinn og hvilke(t) nivå underviser du på?
7. Hvordan er franskfaget organisert?
 - a. Enkelttimer, dobbelttimer, hvor på timeplanen?
 - b. Hvor mange elever er det i hver av franskklassene dine?
 - c. Hvilke rom har du tilgjengelig og hvordan brukes disse?
8. Satses det på IKT?
 - a. På hvilken måte?
 - b. Har du blitt tilbudt kurs? Hvilke? På hvilke deltok du?
 - c. Har alle elevene tilgang til datamaskin på skolen?

3. Generelt om målene i fagplanen

1. Hva synes du generelt om innholdet i fagplanen til fremmedspråk?
2. Er det noen deler av planen du mener er vanskelig å gjennomføre i praksis? Hvorfor?
3. Ser du på de 3 hovedområdene *språklæring*, *kommunikasjon* og *språk, kultur og samfunn* som 3 atskilte områder eller integrer du språklæringsmålene i undervisningen av de 2 andre områdene? Utdyp.
4. Hva synes du om lærerens metodefrihet i L06? Utdyp.
5. Hvilke oppfatninger har du om synet på en god språkelev ifølge L06?
6. Hvordan tolker du ut fra L06 hva som skal til for å legge et godt grunnlag for livslang læring? Hvilke konsekvenser har det for deg som lærer?

4. Elevens arbeid med egen språklæring

1. I hovedområdet *språklæring* står det at ”å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmetoder, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse [...] vil kunne øke læringsutbyttet i faget” (L06, 2006 : 102).
 - a. Hvilke tanker gjør du deg om dette utsagnet?
 - b. Hvilke tanker gjør du deg om elevens kunnskap om egen språklæring i henhold til L06?
2. Føler du at du kjenner til målene i *språklæringsområdet* godt nok?
3. Et av målene i Språklæringsområdet er at elevene skal kunne ”bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler” (L06, 2006 : 104).
 - a. Hvilke digitale verktøy bruker elevene dine i språklæringsprosessen? Hvordan arbeider de med disse?
 - b. Hvilke andre hjelpemidler bruker elevene dine i franskfaget? Hvordan arbeider de med disse?
4. I L06 står det at elevene skal kunne ”utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring” (L06, 2006 : 105).
 - a. Hvilke type kilder bruker elevene dine? Hvordan arbeider de med disse?
 - b. Bruker elevene autentiske tekster?
 - c. Hvor er de hentet fra?
 - d. Hvilke type tekster?
 - e. Hvordan arbeider de med disse?

5. Et av målene under *språklæringsområdet* er at eleven skal kunne ”utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet” (L06 : 105).
 - a. Hvordan tolker du dette målet?
 - b. Hvordan arbeider elevene dine med dette målet?
 - c. Bruker dere den Europeiske språkpermen? Hvis ja, hvordan bruker dere den i dette arbeidet?

6. Ifølge fagplanen omfatter hovedområdet språklæring ”innsikt i egen språklæring og språkbruk” (L06, 2006 : 102). Hva gjør du for å synliggjøre læringsprosessen for elevene og utvikle deres evne til reflektere over egen læring?
 - a. Snakker dere om språklæring og reflekterer over hva det vil si å være en god språkelev?
 - b. Hvordan gjør dere det? Hva legger du vekt på?

7. I fagplanen står det at eleven skal kunne ”beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket” (L06, 2006 : 105).
 - a. Hvilke tanker gjør du deg rundt dette målet?
 - b. På hvilken måte evaluerer franskelevne dine sin egen språkutvikling og arbeidsinnsats?
 - c. Hva evaluerer elevene (aktiviteter, strategier, lærestoff, læringsresultat, læringsmål, læringsprosess)?
 - d. Hvordan evaluerer elevene (samtaler, logg, dagbok)?
 - e. For de som bruker språkpermen: hvordan bruker dere den i dette arbeidet? Utdyp.

8. Videre sier fagplanen at eleven skal utvikle ”hensiktsmessige læringsstrategier” (L06, 2006 : 102). Underviser du elevene i ulike arbeidsmetoder og læringsstrategier?
- a. Hvilke strategier underviser du i og hvordan?
 - b. Hvor henter du ”inspirasjonen” fra når du underviser i læringsstrategier (kurs, læreboka, egne læringsstrategier, tidligere læreplaner, etc.)? Hvilken nytte har du av læreboken i dette arbeidet?
 - c. Hvordan er elevenes reaksjoner? Hva synes de om denne type undervisning? Hvilken respons får du?
9. Er elevene dine med på å utforme sin egen språklæring i fransk? På hvilken måte?
- a. Identifisere egne behov og sette egne læringsmål.
 - b. Bestemme og utforme egne arbeidsmetoder og –aktiviteter.
 - c. Bestemme hvor lang tid de vil bruke på ulike gjøremål.
 - d. Bestemme rekkefølgen på det de skal lære seg.
 - e. Avgjøre stedet de vil utføre arbeide på.
 - f. Annet.
10. Samarbeider elevene for å utforme sin egen læring? På hvilken måte?
11. Andre kommentarer.

Annexe 2

Hei!

Oslo, ..., 2007.

Viser til hyggelig telefonsamtale og sender deg herved informasjon om masteroppgaven min og hensikten med intervjuet.

Masteroppgaven er didaktisk rettet og omhandler læreplanen i fremmedspråk. Jeg fordyper meg i det hovedområdet som heter Språklæring, og ønsker i den forbindelse å intervju fransklærere i den videregående skolen.

Begrepene "elevautonomi", "ansvar for egen læring" og "lære å lære" kjenner vi fra tidligere læreplaner, men det er først i Kunnskapsløftet at målene om elevens egen språklæringskunnskap har blitt fremstilt på en så konkret måte og samlet under et eget område. Hensikten med intervjuet er å finne ut hvilke kunnskaper fransklærere ved den videregående skolen har om dette hovedområdet, hvordan de tolker og arbeider med disse målene, samt å avdekke holdningene deres til Språklæringsområdet. Jeg har valgt å konsentrere meg om språklæringsmålene for nivå 1 og 2.

Vedlagt følger "le guide d'entretien" slik at du på forhånd er klar over hva vi skal snakke om og kan tenke gjennom de forskjellige punktene. Intervjuet vil forgå på norsk og du vil selvfølgelig bli framstilt som anonym i oppgaven. Jeg vil forsøke å stille meg helt til din disposisjon hva angår tidspunkt for intervjuet, men jeg håper å være ferdig med alle intervjuene innen utgangen av november / begynnelsen av desember.

Håper vi kan finne et passende tidspunkt og at du er interessert i å stille opp!

Mvh Randi Hauge